

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

LEÓN

ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ

OFICIAL POR DECRETO PRESIDENCIAL DEL 3 ABRIL DE 1981



ESTUDIO EXPLORATORIO DEL CLIMA ESCOLAR UNIVERSITARIO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

MARICELA JUÁREZ HERRERA

Asesora: Dra. Cecilia Fierro Evans

LEÓN, GTO.

2014

Contenido

Introducción	1
Justificación.....	3
Antecedentes	6
Marco contextual.....	9
Problema de investigación	10
Objetivos Generales	11
Objetivos Específicos.....	12
Preguntas de investigación	12
CAPITULO I. Marco teórico de referencia.....	13
1.1 Aproximación teórica al tema de convivencia y de clima escolar	13
1.2 Dos enfoques sobre la convivencia escolar.....	16
1.3 Clima escolar: una temática de estudio perteneciente al campo de la convivencia	19
1.4 Clima escolar.....	21
1.5 Desarrollo teórico del concepto de clima escolar.....	23
1.6 Tipos de clima	26
1.7 Calidad de la educación y clima escolar	28
1.8 Instrumentos de evaluación del clima	35
1.9 Marco Legal	39
1.10 Comentarios generales al reglamento.....	41
CAPITULO II. Metodología	45
2.1 Planteamiento teórico metodológico	45
2.2 Justificación del método.....	47
2.3 Diseño Metodológico	48
2.4 Participantes en el estudio	56

2.5 Fases del procedimiento de construcción de la Escala de Clima Escolar en Ambientes Universitarios (ECEAU).	59
2.6 Revisión teórica de clima escolar e instrumentos de medición.	60
2.7 Aproximación sociocultural al constructo de clima escolar.	62
2.8 Definición operacional del concepto de clima escolar	65
2.9 Tabla de Congruencia Teórica.	65
2.10 Construcción de ítems	67
2.11 Jueceo de ítems	68
2.12 Pilotaje de la versión preliminar.	69
2.13 Análisis psicométrico de la Escala.	69
2.14 Análisis de Reactivos	70
2.15 Validez de Contenido (Correlación Ítem-Escala)	70
2.16 Validez de Constructo (Análisis factorial)	71
2.17 Normas de interpretación	76
2.18 Versión final de la Escala de Clima Escolar en Ambientes Universitarios (ECEAU).	77
2.19 Descripción de la Escala (ECEAU)	79
2.20 Administración y calificación de la Escala.	80
2.21 Administración final de la Escala de Clima Escolar en Ambientes Universitarios (ECEAU).	81
CAPITULO III. Resultados.	83
3.1 Resultados del sondeo exploratorio sobre convivencia y clima escolar.	83
3.2 Apreciaciones generales sobre la convivencia y su importancia.	84
3.3 Aspectos de la organización institucional, servicios e instalaciones universitarias que afectan la convivencia:	88
3.4 Las formas de convivencia que se dan con sus docentes:	89
3.5 Relaciones interpersonales con los docentes.	90
3.6 Metodologías de enseñanza.	94

3.7 Las formas de convivencia con sus pares.....	99
3.8 Sugerencias para mejorar la convivencia	104
3.9 Resultados de administración de la escala ECEAU.	106
3.10 Análisis Descriptivo	107
3.11 Análisis correlacional.....	116
3.12 Análisis Prueba T	118
3.13 Análisis de resultados relación género-factor	119
3.14 Resultados por carreras	126
CAPITULO IV. Discusión de resultados y conclusiones	136
4.1 De las aproximaciones empíricas	136
4.2 De los resultados generales	137
4.3 A propósito de las preocupaciones iniciales de este trabajo.....	138
4.4 Sobre las características de la escala	141
4.5 Sobre la perspectiva teórica de convivencia utilizada como un referente en la elaboración de la escala.	143
BIBLIOGRAFÍA.....	150

Introducción

El estudio del clima en instituciones de educación superior, está adquiriendo cada vez mayor importancia a nivel social tanto en el contexto nacional como internacional. El interés y preocupación por este tema obedece en parte al clima de violencia que se percibe en torno a la comunidad escolar y la sociedad en general, como resultado de procesos crecientes de pobreza y exclusión así como a investigaciones dedicadas al estudio de factores asociados al logro educativo las cuales reportan que el mejoramiento de los aprendizajes está estrechamente asociado a los climas de aula y por tanto, la convivencia se reconoce como factor primordial en, una educación de calidad.

El estudio del clima escolar ha estado vinculando con los procesos de innovación y de cambio escolar, los cuales se interesan por entender los factores que favorecen las condiciones organizativas, de convivencia y de gestión, que hagan posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender.

El tema de clima escolar es abordado por estudios que frecuentemente están enfocados para instituciones educativas de nivel básico y media superior, habiendo pocos trabajos reportados para instituciones educativas de nivel superior, es por ello el interés de llevar a cabo este estudio exploratorio sobre el clima escolar en una institución de educación superior, que no está exenta de la perturbación y de las disrupciones del proceso educativo que se vive en otros niveles educativos.

El interés de esta investigación se originó al observar los actos de exclusión que se suscitan en el seno de una institución de educación superior del estado de Guanajuato, en donde los estudiantes reaccionan ante compañeros que provienen de localidades rurales o de contextos sociales desfavorecidos, de manera violenta, con actitudes de rechazo o bien, los marginan lo que finalmente provoca situaciones de ausentismo y/o bajas de la institución.

Derivado de estos acontecimientos se desea conocer cuáles son los elementos centrales que conforman el clima universitario, así como describir y caracterizar la situación que guarda el clima institucional, con vistas a orientar la elaboración de una escala de clima escolar universitario, de tal forma que dé pauta para el desarrollo de propuestas que fortalezcan la calidad de las prácticas docentes e institucionales, a fin de favorecer las condiciones organizativas y de gestión.

En el primer capítulo se presenta el estado de la cuestión del clima a partir de una discusión de la educación superior y sus desafíos para la calidad de la educación. Se expone la revisión de literatura sobre el concepto, los tipos de clima y los instrumentos que se reportan para la evaluación de este fenómeno, finalizando con la discusión sobre las aportaciones teóricas de las que se retoman elementos clave para la construcción del concepto operacional.

En el segundo capítulo se presenta la definición operacional del clima, las dimensiones que contempla así como el desarrollo metodológico utilizado para la elaboración de los indicadores y la construcción de la escala de medición, se describen también los sujetos participantes en la investigación, el procedimiento utilizado para la aplicación del instrumento y el análisis psicométrico de la escala de clima universitario.

Finalmente en el capítulo de resultados se presenta el proceso de análisis e interpretaciones de los resultados de la aplicación de la escala a la muestra final y la discusión de los resultados obtenidos.

Esta investigación está asociada al proyecto “Instrumentos para el autodiagnóstico y la evaluación de escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica”, dirigido por la Dra. Cecilia Fierro (2011-2013) desde la Universidad Iberoamericana León y financiado por el Fondo Mixto CONCYTEG-CONACyT, GTO-2011-C04-165296, 2011. Este proyecto se ha realizado en colaboración con el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Además han participado como interlocutores del proyecto investigadores del Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores del Occidente (ITESO), así como de la Universidad la Salle Cd. de México y de la Salle Bajío.

Justificación

Los estudios de clima escolar tienen como materia de investigación al intentar establecer una correlación estadística entre las variables del proceso y los resultados académicos de los alumnos, sin tener en cuenta aspectos como el currículo. Progresivamente, los estudios sobre escuelas eficaces han comenzado a incorporar modelos más complejos de análisis. Desde estas perspectivas, interesa identificar y comprender los procesos educativos que pueden estar vinculados con el proceso académico de los estudiantes. Dentro de los procesos que más se han investigado destacan el clima escolar, el liderazgo, la cultura del centro, las formas de organización del trabajo docente, entre otras. (Galeano, E. 2002). De la misma manera existen otros campos temáticos que involucran el estudio del clima como un factor clave en la educación de la calidad, así por ejemplo de acuerdo al: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la evaluación de la calidad de la educación, UNESCO-SERCE (2005), el clima escolar es considerado como un indicador en la evaluación de la calidad de la educación, al contemplarse como factor que determina los resultados del aprendizaje. En este estudio se concluye que el clima escolar explica entre un 40% y un 49% los logros cognitivos de los estudiantes.

También es importante resaltar que el clima ha sido estudiando como medio para prevención de violencia en los centros educativos, ya que la conflictividad escolar se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad, como lo muestran la gran cantidad de artículos aparecidos en la prensa en los últimos tiempos. La investigación educativa en México en las últimas décadas, manifiesta también una clara tendencia a favor del estudio de la violencia. El estado del conocimiento sobre “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la

escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia” (Furlán 2013) reportó 21 trabajos sobre temas de disciplina e indisciplina, número que en e013, se incrementa a más del doble con 54 conbribuciones. En el caso de la violencia, en 2013 se contó con tres trabajos, mientras que a final de la siguiente década se cuenta con más de 200 trabajos. Esto representa un aumento exponencial en la producción de investigación sobre la temática (Furlán y Spitzer, 2013). El estudio de la convivencia por su parte, cuenta por primera vez en la presente década con un capítulo dedicado a recuperar trabajos sobre esta temática, ya que su abordaje estuvo circunscrito la década anterior a una serie de recomendaciones como corolario de trabajos sobre indisciplina y/o violencia. Existe ahora, en cambio, un capítulo integrado por más de 60 trabajos; si bien es cierto que muchos de estos reportes tienen otras temáticas al centro, y abordan solamente de manera colateral el tema de la convivencia o a algunos de sus aspectos o descriptores, tales como inclusión, democracia, ciudadanía, educación para la paz, entre otros. (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2014).

La investigación sobre violencia, clima y convivencia pone de manifiesto la importancia de exigir a las instituciones educativas, sobre todo a las de educación superior, no sólo formar en una profesión específica, sino también repensar la manera en que están desempeñando su labor, con el objetivo de formar personas competentes para desenvolverse en un contexto social complejo y cambiante (Ríos, D. et al.,2010), de tal forma que el conjunto de decisiones y acciones de gestión relativas al funcionamiento institucional se consideran como fuertemente implicadas en determinadas características de un clima escolar, en el que tanto el alumnado como los profesores encuentran un lugar propicio para aprender y unas condiciones de trabajo favorables para ello.

La revisión del más reciente estado del conocimiento sobre Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas (Furlán y Spitzer, 2013), en específico en lo relativo a estudio sobre convivencia escolar, pone de manifiesto que el abordaje del tema de clima escolar aparece tratado de forma dispersa y en algunos casos subordinada a otras temáticas. Los aportes empezaron a concentrarse como tema

central en torno al aprendizaje y la calidad de las interacciones entre los actores educativos; sin embargo esta línea de indagación ha sido opacada por el tema de violencia en la escuela, por lo que se encuentran más trabajos de este tema que de evaluaciones y efectos del clima escolar. Cabe mencionar que la mayoría de los trabajos se centran en el nivel educativo básico, sobre todo en primaria, seguido por secundaria y preescolar, siendo pocas las investigaciones que ponen la mirada en el nivel medio y superior. (Fierro, M. C. & Tapia, G. 2013. COMIE 2002-2011. Capítulo 2. p. 86).

De la argumentación anterior se deriva la importancia de realizar investigaciones que aporten datos empíricos y visiones contrastadas que permitan señalar los factores que intervienen en la generación de climas, con la finalidad última de contribuir a la creación de ambientes institucionales que favorezcan la inclusión de todo tipo de alumnos y la diversidad de intereses y posiciones entre el profesorado.

Esto nos lleva a plantear la gran necesidad de investigar cuál es la percepción que los alumnos tienen del clima institucional y cómo éste interviene en las exigencias de rendimiento y mejoramiento de los aprendizajes. Aunque esto último no es materia de este trabajo, sin embargo, plantea las bases para una investigación que nos ayude a medir el grado de intervención del clima en los aprendizajes de los estudiantes. Es un hecho empírico que los mejores aprendizajes se dan en un ambiente propicio en donde todos los actores de este proceso enseñanza-aprendizaje interactúan en cumplimientos de metas y objetivos trazados en este proceso. (Jasso, J. et.al.,2001).

Evaluar el clima en una institución de educación superior permitirá explorar las representaciones de los estudiantes sobre el clima de la universidad en estudio, de manera que se reconozca la voz de los principales actores de la institución. Existen en la actualidad una gran cantidad de instrumentos para la evaluación del clima escolar. Estos han sido creados según las necesidades y metas particulares de cada institución. Sin embargo la creación de herramientas de medición deben estar sustentadas por un amplio marco de referencia conceptual, para que éste a

su vez pueda cumplir con la función de orientar la realización de diagnósticos y evaluación de las acciones que propician un determinado clima escolar, de tal forma que se puedan identificar acciones que fomentan o acciones que impiden el desarrollo del aprendizaje. Los instrumentos de medición además de servir como medios de información apoyan la prevención a partir de las políticas educativas de las instituciones.

En este marco, la presente investigación explora las representaciones del clima universitario de manera que el diseño de la escala contempla un amplio marco de referencia conceptual identificando los componentes mediante la aproximación teórica y empírica del fenómeno en estudio, con diversas variables del proceso educativo.

Antecedentes

El estudio del clima está siendo cada vez más estudiado en instituciones educativas de los distintos niveles educativos, con la finalidad de indagar los factores que propician un adecuado clima que promueva un ambiente agradable, abierto, comprensivo que propicie el que el alumno aprenda más y mejor al mismo tiempo que se desarrollan personas con más valores de solidaridad, tolerancia y respeto, construyendo espacios sociales de responsabilidad y autorregulación, estas son algunas de las conclusiones del estudio de la UNESCO (2010), en donde se analizan los factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe de tal forma que determinan que el clima escolar es la variable educativa que tiene mayor peso en el rendimiento académico de los estudiantes.

El clima escolar adquiere una gran importancia en el aula puesto que un clima positivo entre los miembros de las organizaciones escolares no sólo constituye una gran ayuda a todas las persona que participan en ella, como apunta Nieto, S. (2002), sino que trasciende de la tarea y se hace elemento de transformación para todos los integrantes de la comunidad educativa. El clima del aula tiene gran

importancia a nivel educativo, pues se ha demostrado que la conducta del alumno varía en función de su percepción del clima social en la situación concreta en la que se desenvuelve. (Cruz, P. 2007).

Al respecto los aportes más recientes de las investigaciones mexicanas referentes a la temática de clima escolar se han centrado en distintos abordajes debido que el constructo de clima escolar es un concepto multidimensional, de ahí que los trabajos de investigación de clima escolar se encuentran relacionados con estudios de las actitudes y conductas de las personas que forman parte de una institución educativa, así como de la subjetividad de la persona en la comprensión y percepción que realice de su espacio vital.

Para dar a conocer los aportes de las investigaciones mexicanas referentes a la temática de clima escolar, se menciona los resultados de la participación en el análisis de los Estados del conocimiento COMIE 2002-2011, “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas” en donde colaboré en la elaboración del estado del arte, con el apartado sobre clima escolar bajo la dirección de la Dra. Fierro, por lo que se retoma lo publicado en este capítulo. (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013).

Existen diversas investigaciones y estudios que se enfocan en las características de los centros educativos, tanto a nivel de aula como a nivel organizacional y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia de la gestión, entre otros.

Los enfoques en los que se encuentra las investigaciones mexicanas del clima escolar en función de sus objetivos de estudio así como de las contribuciones se pueden clasificar de la siguiente manera:

- a) Relación del clima institucional y rendimiento académico (variables académicas)
- b) Relación de prácticas de maltrato en el desarrollo clima social escolar.
- c) Docentes como facilitadores del clima escolar positivo.

d) Evaluación del clima escolar.

Para fines de este estudio se retoma el último apartado del capítulo de convivencia escolar, el cual reporta las investigaciones del el clima escolar realizadas en México. Este presenta una relación de los estudios que se han realizado para la evaluación del clima escolar en México. Se afirma que existen pocos trabajos de investigación cuantitativa para instituciones de educación superior en México, destacando los trabajos realizados por el instituto de investigación y desarrollo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (2010) , sin embargo existen trabajos que reportan el uso de las bases de datos de las evaluaciones realizadas por el INEE (2005), además del uso de otras escalas internacionales que han sido adaptadas al contexto del estudio donde son utilizadas para evaluar climas de escuelas de nivel básico.

En contraste, existe una gran cantidad de instrumentos internacionales para la evaluación del clima escolar. Estos han sido diseñados de acuerdo con las necesidades y metas particulares de cada institución es por ello que existe una diversidad de variables consideradas para su evaluación. La mayoría de los instrumentos se han aplicado en niveles de educación básica y medio superior, lo que confirma la pertinencia de construir una escala aplicable para una institución de educación superior.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente podemos entonces decir que el estudio del clima de las instituciones educativas y en especial del aula de clases, resulta interesante por cuanto diversas investigaciones realizadas en diferentes contextos y con distintos instrumentos han demostrado que existe una relación directa y positiva entre éste y variables académicas como el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas y el aprendizaje afectivo (Villa y Villar, 1992); aspectos por demás relevantes para la formación de la personalidad integral del individuo y para desarrollar las potencialidades que le permitirán desenvolverse y convivir adecuadamente en el aula, en la escuela y, en la sociedad.

Marco contextual

La institución educativa a la que se destina este trabajo y en la que se llevó a cabo la primera etapa de esta investigación, es en la Unidad Académica del Sureste del Estado de Guanajuato (UAS), esta unidad académica es un campus que pertenece a la Universidad Tecnológica de León y se encuentra ubicada en la ciudad de Acámbaro Gto, la segunda etapa correspondiente a la aplicación final del instrumento fue en la Universidad Tecnológica de León (UTL) campus León, es decir en la unidad central. La Unidad Académica se encuentra en la parte Sur del Estado de Guanajuato y está ubicada en los límites de los Estados de Michoacán y Querétaro. A ocho años de su apertura la institución cuenta con una matrícula de 384 alumnos (Fuente: Escolares UAS, septiembre, 2013). Los alumnos proceden principalmente del municipio de Acámbaro sin embargo cada año va incrementando el número de alumnos que se incorporan de comunidades que se encuentran en los alrededores de la Universidad, así como alumnos provenientes de comunidades pertenecientes al Estado de Michoacán.

De acuerdo con la información proporcionada por el Departamento de Servicios Escolares de la UAS, la distribución de los alumnos que conforman esta Unidad Académica contempla 43.43 % de alumnos procedentes de la zona rural y 56.5% de alumnos procedentes de la zona urbana. Se aprecia un aumento en el porcentaje de alumnos que proceden de comunidades, de acuerdo con los datos históricos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares. Además se percibe un incremento de alumnos procedente de la zona rural del Estado de Michoacán. Surge el interés en abordar temas sobre la forma en cómo los alumnos construyen sus comportamientos sociales durante su estancia en la Universidad. Este interés se desprende de los sucesos ocurridos en los espacios de las aulas y espacios comunes de la institución, así como de los brotes de violencia física y psicológica propiciados por los mismos alumnos. Estos síntomas se han atendido de acuerdo al reglamento académico de la universidad, pero surge la inquietud debido a que continúan estos actos negativos.

Toda la primera parte de la investigación, consistió en un sondeo exploratorio de carácter cualitativo sobre aspectos relevantes de la convivencia universitaria, así como el piloteo del instrumento del clima escolar, esto fue realizado en la Unidad Académica de Acámbaro (UAS). Para la segunda etapa de la investigación la aplicación final del instrumento de clima escolar, se llevó a cabo en la Universidad Tecnológica de León campus León (UTL).

La UTL cuenta con 17 años de operación, ofreciendo carreras de Tecnologías de la información, Redes y telecomunicaciones, Sistemas informáticos, Turismo, Desarrollo de negocios, Administración, Gestión de calzado, Mantenimiento, Mecatrónica, Procesos Industriales, Sistemas de transporte y Química Ambiental. La Universidad Tecnológica (UTL) se encuentra ubicada en la ciudad de León, por lo que la mayor cantidad de estudiantes proceden del ámbito urbano, originarios de las ciudades de: León, Silao, San Francisco del Rincón, Guanajuato, Romita, San Felipe, Purísima del Rincón, Irapuato entre otros.

La cantidad de alumnos matriculados de acuerdo con la información de servicios escolares de la UTL son de 3096 estudiantes reportados en septiembre de 2013, de los cuales el 98% proceden de la zona urbana y solo el 2% son de la zona rural, la mayor cantidad que alberga la institución son estudiantes de la ciudad de León, siendo el 86 % de la matrícula de estudiantes inscritos, seguida de la ciudad de Silao que aporta con el 6 % de los estudiantes matriculados, siendo mucho menor con el 1.6 % de estudiantes procedentes de San Francisco del Rincón, con un 1.1% de estudiantes de Guanajuato, 0.9% de Romita, 0.8% de Irapuato y 0.87% de Purísima del Rincón.

Problema de investigación

Los estudiantes que se incorporan a la Unidad Académica del Sureste del Estado de Guanajuato (UAS), están interactuando cada vez más con un mayor número de personas que proceden de distintos lugares y con ello con distintos estilos de vida, hábitos, formas de comunicación etc. Esto modifica los procesos de convivencia y las formas de trabajo que se realizan dentro del aula.

En esta institución educativa se han manifestado brotes de violencia, actos de exclusión, maltrato psicológico entre otros; a pesar de que han sido atendidos esos actos a través del comité de Honor y Justicia de la Universidad continúan haciéndose visibles estas acciones. La institución educativa tiene nuevos retos educativos que requieren la creación de nuevas estrategias docentes que permita no solo la construcción de un conocimiento sino que además se eduque para la vida en sociedad. La función de la institución educativa como cohesionadora de grupos y promotora de valores se ve resentida, por la difícil convivencia manifiesta.

En este sentido con esta investigación se desea explorar cuál es la percepción de los jóvenes universitarios respecto del clima que vive en su institución escolar y su relación con otros aspectos de sus vivencias en la universidad.

Ante los episodios de indisciplina, de violencia y de conflictos que se presentan en la Universidad y dado el deterioro del clima de convivencia, se hace indispensable llevar a cabo un trabajo exploratorio del clima escolar a partir de la percepción del clima por los estudiantes universitarios, lo cual permitirá evaluar la dinámica que impera en la institución educativa.

Objetivos Generales

- 1.- Realizar un estudio exploratorio del clima escolar en una institución de educación superior, que permita describir y caracterizar la situación que guarda el clima escolar en la universidad y que dé pauta para el desarrollo de propuestas y estrategias que fortalezcan la calidad de las prácticas docentes e institucionales.
- 2.- Desarrollar un acercamiento teórico y metodológico al fenómeno del clima universitario con base en un marco analítico de convivencia que ofrezca mayor comprensión sobre los elementos centrales que contempla el clima.

3.- Elaborar una escala de clima universitario a partir de una visión comprensiva, validar la escala tras el estudio piloto del instrumento para evaluar la percepción del clima por los estudiantes.

Objetivos Específicos

1. Realizar un sondeo exploratorio con jóvenes universitarios, que permita identificar la manera en que conceptualizan el clima de aula e institucional así como los elementos que lo conforman.
2. Recuperar algunas apreciaciones de docentes, alumnos, padres y madres de familia sobre los elementos que consideran importantes en la construcción del clima escolar en la universidad así como aquellos que consideran más relevantes.
3. Diseñar y validar la escala de clima universitario, para evaluar la percepción que tienen los estudiantes del clima.
4. Aplicar la escala de clima en una institución de nivel superior, con vistas a identificar la percepción que los estudiantes tienen sobre distintos aspectos de la vida diaria en las aulas y la universidad.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la situación que guarda el clima escolar en una institución de nivel superior, desde el punto de vista de los estudiantes?

¿Qué elementos en términos de dimensiones, subdimensiones e indicadores aporta al estudio del clima universitario?

¿Cuáles son los principales aspectos que los estudiantes universitarios reconocen como determinantes del clima educativo institucional?

¿Cuáles son los factores que favorecen el clima escolar de acuerdo con la visión de distintos miembros de la comunidad universitaria?

CAPITULO I. Marco teórico de referencia

Con la finalidad de contextualizar las bases teóricas revisadas para esta investigación, primeramente se dará a conocer los marcos referenciales que fueron considerados para realizar una reflexión de la temática que aborda esta investigación.

1.1 Aproximación teórica al tema de convivencia y de clima escolar

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) indica que el termino convivencia procedente de latín *convivere* significa “acción de convivir”, definiendo convivir a su vez como “vivir en compañía de otro y otros, cohabitar”. El DRAE añade para la palabra convivencia tiene dos acepciones: “que convive” y “cada uno de aquellos con quienes comúnmente se vive” (1992, 564.). Podemos sintetizar que, desde un análisis meramente lingüístico, convivencia es la acción de convivir, así como la relación entre los que conviven. (Jiménez, C. 2000)

El término convivencia se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900. Se utilizó para describir una “Edad de Oro” durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones, durante los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España. (Carbajal, P., 2013, p.14).

Años más tarde, en la década de 1990, académicos españoles y latinoamericanos en el ramo de la educación retoman el concepto de convivencia. Desde una

perspectiva histórico conceptual, se podría tomar como referencia al denominado Informe Delors (1998) como un punto de inflexión en la atribución de la importancia de este concepto, al referirse a uno de los cuatro pilares de la UNESCO sobre calidad educativa para el siglo XXI :” Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. En este documento se señaló la necesidad de incitar, desde los centros educativos, a que la enseñanza se dirigiera hacia un aprendizaje para vivir con los demás.

Considerando como base este principio, el término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática. (Carbajal, 2013, p.14).

En este sentido, la convivencia escolar puede verse no solamente como un medio, sino como un fin en sí misma: “la inclusión, la convivencia democrática y cultura de paz, son un medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir contra la violencia o el fracaso escolar, pero son, sobre todo, un fin primordial de la acción educativa y misión de la escuela” (UNESCO, 2008, p.17).

El concepto convivencia es considerado un constructo poliédrico, de múltiples caras que incluyen aspectos de la cultura escolar, como los conceptos de clima y disciplina o el trabajo colaborativo en las tareas instruccionales, así como los conflictos, los rasgos de la disciplina, el ethos, o autoevaluación y entusiasmo moral que la comunidad escolar proporciona a sí misma y transmite a su miembros (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003).

Así el término convivencia es multifacético y comparte con otros acercamientos teóricos, distintos aspectos sin embargo resalta dos elementos centrales para su abordaje: su anclaje en lo cotidiano, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tienen el acontecer de cada día en las escuelas, y la perspectiva de lo público, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen

estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010).

La convivencia resulta del uso y práctica continua de los recursos culturales de los cuales las personas de una sociedad pueden disponer a través del grupo de pertenencia con el cual se identifican para desarrollar su vida cotidiana. Convivir implica el modo de ser de cada persona en la interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. La convivencia escolar incluye además de las interrelaciones personales, “las formas de interacción entre los diferentes estamento que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINEDUC 2007:7)

En México se presentó por primera vez como área temática la Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas en el tercer estado del conocimiento sobre la investigación educativa (1992-2002) del COMIE. Convivencia formó parte del título de esa área temática, a pesar de no contar con ningún trabajo que lo abordara de manera específica, debido a varias consideraciones:

- a) Se trata de una temática que viene aparejada con el tema de violencia y disciplina
- b) La convivencia constituye una dimensión sustancial de la práctica educativa escolar referida al encuentro entre pares o con los adultos
- c) La convivencia refiere a la situación así como a la vía para que se produzca el aprendizaje de valores en términos de acción.
- d) La convivencia aparece en discusiones relativas a la contribución de la escuela al desarrollo de la sociedad democrática. (Fierro y Tapia, 2013, p.74)

Bajo este contexto, la convivencia escolar es una categoría emergente, en donde diversos enfoques educativos la abordan, tales como: Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación y Democracia, Educación Inclusiva, Educación y

Género, Educación y Valores, Educación Intercultural, Educación Cívica y Ética entre otros. (Fierro, C. et al. 2013)

1.2 Dos enfoques sobre la convivencia escolar

De acuerdo al último estado del conocimiento de Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas. (COMIE 2002-2011), en el capítulo 2 correspondiente a convivencia, los autores Fierro y Tapia (2013, p.75), plantean, con base en la revisión de los trabajos representativos y recientes de este campo de estudio, la presencia de dos grandes enfoques utilizados en el estudio de la convivencia:

- a) Enfoque Normativo-Prescriptivo: aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o a la calidad de la educación y se deducen consecuencias prácticas para intervenir en la convivencia escolar. Se trata de un campo de acción, de intervención e innovación.
- b) Enfoque Analítico: se interesa por desentrañar y comprender la convivencia como fenómeno relacional y como experiencia subjetivada de los participantes. Se caracteriza por su orientación hacia la comprensión y la interpretación del sentido del acontecer en las interacciones al interior de las escuelas.

El enfoque Normativo-prescriptivo considera el estudio de la convivencia como prevención de la violencia y como calidad de la educación. En el primer caso se identifican dos tipos de estrategias:

- De carácter restringido: se centra básicamente en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos, es de carácter reactivo, punitivo, remedial y focalizado.
- De carácter amplio: visión mucho más abierta de carácter preventivo, formativo y comprensivo.

Por otro lado el estudio de la convivencia como calidad de la educación considera dos formas de abordaje:

1. Convivencia como factor del logro académico: Mediante diferentes miradas disciplinares tales como: Psicopedagógica, Psicosocial, Sociomoral y Sociojurídica.
2. Convivencia como constitutivo de la calidad de la educación: considerando la inclusión, democracia y la paz.

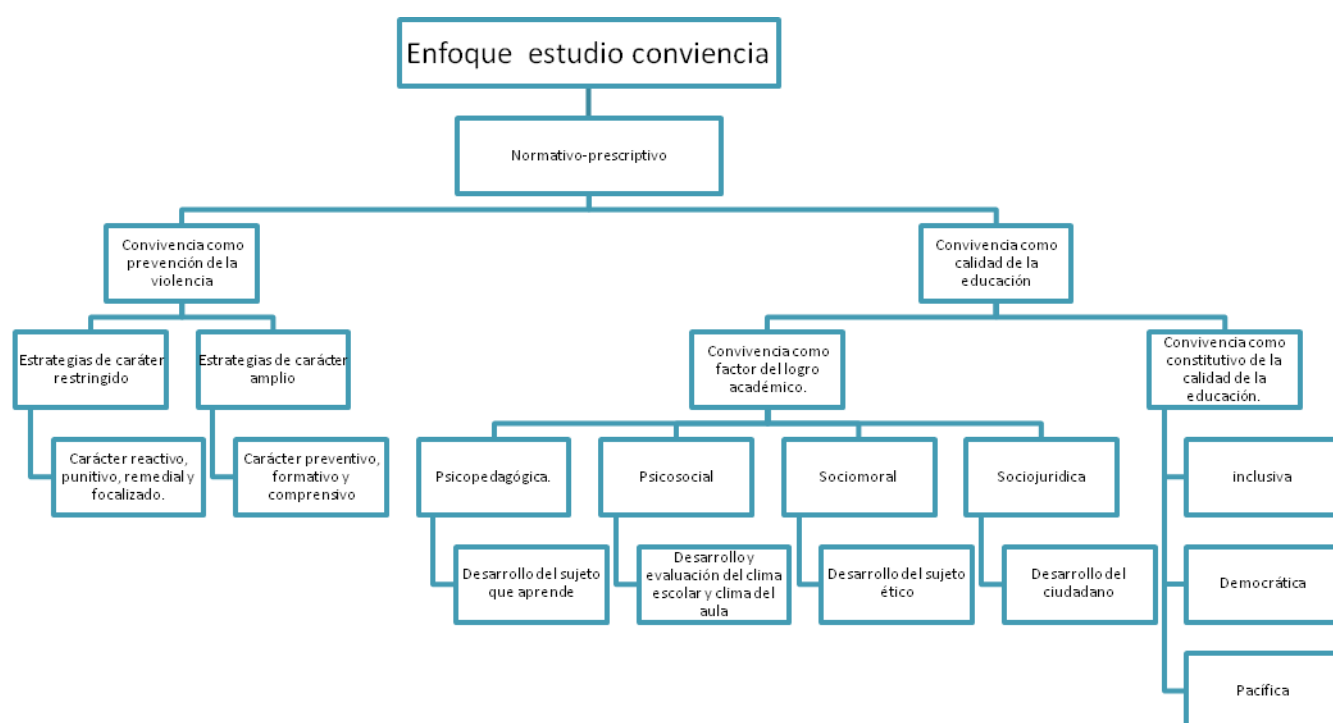


Fig. 1 Enfoques normativo- prescriptivo en el estudio de la convivencia escolar. (Fierro y Tapia, 2013, p.76).

En base al enfoque Normativo- Prescriptivo propuesto por Fierro y Tapia (2013), el concepto de convivencia escolar es abordado desde distintas miradas disciplinares, considerando la gestión, el carácter individual y colectivo, de manera que la convivencia para este enfoque se observa de las siguientes formas:

- Convivencia como prevención de la violencia

- Convivencia como parte de la calidad de la educación.

En el primer punto convivencia como prevención de la violencia, se señala que el tema de convivencia escolar es un tema subordinado al de violencia, lo que adquiere un carácter remedial o de prevención. A su vez esta línea de prevención de la violencia se subdividen en dos formas de abordaje que son: estrategias las de carácter restringido que consiste en un enfoque reactivo y punitivo, cuyo elemento en común es el carácter remedial con que abordan el fenómeno de la violencia y por otro lado las estrategias de carácter amplio, en donde la convivencia escolar es abordada desde una visión pedagógica, socio-institucional, ética y política, y su análisis cobra importancia ya no únicamente como elemento de prevención, sino desde una visión formativa que trasciende el ámbito instruccional para ocuparse de la educación en sentido amplio.(Fierro y Tapia, 2013, p. 76-78).

En el caso de convivencia escolar como parte de la calidad de la educación, es abordada desde dos acercamientos:

- Convivencia como elemento o factor clave del logro académico
- Convivencia como constitutivo de la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva existe el acuerdo de definir la convivencia como aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, 2003).

En términos operacionales, podemos definir la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen en elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican. Estas prácticas relacionales observables en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento o no de las diferencias, en el trato con los padres y madres de

familia, en las interacciones entre los estudiantes y con sus docentes, dan lugar a procesos de inclusión o de exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias, entre otros. (Fierro y Tapia, 2013, p. 80)

Por lo que la convivencia puede ser abordada desde una visión diagnóstica o programática de manera que se tornan en tres dimensiones con que puede ser analizada: inclusión, democracia y paz, (Fierro, et.al., 2013. p. 105)

En la dimensión inclusiva se reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de diversas características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y la comunidad escolar.

La dimensión de democrática refiere a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. Destaca la importancia de la construcción colectiva de reglamentos y normas con enfoque de principios éticos: las decisiones participativas para la acción colectiva, el diálogo reflexivo y el manejo formativo de conflictos.

La dimensión pacífica, que se construye en función de las anteriores, alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria.

1.3 Clima escolar: una temática de estudio perteneciente al campo de la convivencia

De acuerdo al esquema del estudio de convivencia propuesto por Fierro y Tapia (2013), dentro del enfoque del estudio de convivencia como factor de logro académico a través de la mirada psicosocial, se encuentra el desarrollo y evaluación del clima escolar. Por lo tanto para fines de este trabajo el estudio de clima como una de las líneas que forman parte del enfoque normativo-prescriptivo, ya que se caracterizan por su orientación evaluativa. Debido a la gran variedad de asuntos implicados en la convivencia escolar, los estudios dedicados al clima o ambiente escolar son de abordaje específico de aspectos relevantes de la convivencia, pero no lo agotan en su complejidad y multidimensionalidad. (Fierro, 2012). El clima aborda las percepciones de los sujetos sobre diversos aspectos relacionados con la vida compartida, en este caso en instituciones de nivel superior. A la manera de una fotografía, los estudios sobre clima permiten aproximarse a la dimensión subjetiva de convivencia escolar, si bien esta se aborda a través de medidas estandarizadas con base en parámetros. Lo que define el clima escolar o clima social escolar de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones (Cornejo y Redondo, 2001).

El clima escolar se ha abordado preferentemente desde la evaluación externa apoyada en instrumentos de medición y siempre con referencia a parámetros preestablecidos. En cambio cuando se habla de convivencia desde la perspectiva analítica, se refiere a la experiencia construida desde la reflexión de los actores, propiciada por la construcción narrativa de la realidad lo que ofrece la posibilidad de resignificarla y por lo tanto, reconstruirla. (Fierro, et al., 2013, p. 107).

Por lo tanto podemos decir que la convivencia escolar tiene un alcance más amplio que el concepto de clima, sin embargo para el desarrollo de la convivencia escolar se asume la idea de fortalecer el clima escolar en cuanto a respeto a las normas, las rutinas, los roles, etc, de tal forma que el aprendizaje de la convivencia se orienta en el sentido de la formación ciudadana y la entiende como una base para el desarrollo de aprender a vivir juntos. (MINEDUC, 2013).

En la literatura las definiciones de convivencia escolar y clima escolar muchas veces son utilizadas como sinónimos, sin embargo como se ha revisado en párrafos anteriores, ambos conceptos son diferentes aunque muy próximos entre sí. La relevancia de tener claras las diferencias radica en que muchas veces se asume que se está fortaleciendo la convivencia escolar a través del establecimiento de normas y reglamentos, cuando en realidad responde a la conformación de un ambiente organizado que facilita la convivencia, por lo que es importante dejar claro los significados de ambos conceptos.

Una vez analizado el posicionamiento y desprendimiento del concepto de clima escolar basado en el análisis de los enfoques propuestos en el capítulo del COMIE sobre el estudio de la convivencia escolar en la última década en México (Fierro y otros, 2013) se enfocará los siguientes apartados en la discusión del tema de clima escolar sus abordajes, desarrollo y la relación con la calidad educativa.

Para ello es conveniente presentar algunos acercamientos al tema de clima escolar y enfocar el objeto de estudio para esta investigación.

1.4 Clima escolar

El clima escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso en el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar. (Arón y Milicic, 1999).

Oliva Gil (1997). Explica que el clima es la realidad fenomenológica de una organización, es decir, los fenómenos y hechos que en ella ocurren y la percepción colectiva de esa realidad; agrega que esto tiene una gran importancia por su repercusión en los procesos cognitivos de los miembros de la organización, en sus actitudes y en sus comportamientos. Esta definición de Oliva Gil parece

asumir que convivencia y clima son sinónimos ya que habla del clima como realidad fenomenológica y no como las percepciones de los sujetos en un momento determinado, sobre aspectos relativos a dicha realidad. Esta situación se observará en otras definiciones que no establecen con claridad la diferencia entre percepciones o representaciones y la realidad fenomenológica de las instituciones educativas en un sentido más amplio

Por su parte Blanco (2010), establece que el clima escolar y clima de aula están definidos como sistemas de representaciones compartidas por los actores escolares referentes al sentido de este proceso, el trabajo grupal y las interacciones entre los participantes. El concepto de clima escolar se centra en los significados compartidos por los maestros y el director, mientras que en el concepto de clima de aula el objetivo son las representaciones compartidas entre los alumnos de un grupo y su maestro.

Con base en la revisión conceptual de convivencia y clima escolar podemos entonces situar al estudio del clima escolar como perteneciente al enfoque Normativo-Prescriptivo del estudio de convivencia, dado su referencia hacia nociones ligadas a la calidad de la educación y de manera específica, el clima se establece como factor; en este sentido, se aborda ya sea desde una mirada psicosocial o bien psicopedagógica, las cuales intentan dar cuenta de la manera en que la cualidad de las relaciones establecidas al interior de las instituciones es un claro predictor del desempeño académico de los estudiantes.

Interesa entonces destacar las investigaciones relativas al campo del clima escolar, en donde se ha mostrado la existencia de una estrecha relación entre el clima escolar y las variables como el logro académico, el desarrollo de habilidades cognitivas y el aprendizaje afectivo (Villa y Villar, 1992.), aspectos por demás relevantes para la formación de la personalidad integral del individuo y para desarrollar las potencialidades que le permitirán desenvolverse y convivir adecuadamente en el aula, en la escuela y en la sociedad.

Los estudios de clima escolar han sido materia de investigación dentro de la temática de eficacia escolar, relaciones interpersonales y otros aspectos que sirven para orientar programas de mejora, de intervención pedagógica entre otros. Más recientemente una representación de clima escolar en términos de conflicto ha propiciado la realización de estudios que valoran la capacidad de intervención en el clima escolar como medio para prevenir la violencia en las escuelas. Tal como señalan Cornejo y Redondo, (2001), las personas son quienes otorgan un significado personal a estas “características psicosociales del centro”, las cuales equivalen al contexto en el cual se establecen las relaciones interpersonales al interior de la institución y por tanto, definen hasta cierto punto sus características.

1.5 Desarrollo teórico del concepto de clima escolar

Origen del concepto

Al revisar en la literatura la conceptualización de clima escolar, se aprecia que este concepto además de ser complejo de definir debido a que es un constructo multidimensional, es nombrado de diferentes maneras tales como: clima social escolar, clima de aula, clima organizacional institucional, clima organizativo, clima de clase, clima de aprendizaje; siendo el término más común encontrado en los trabajos de investigación consultados como clima escolar.

Muchos estudios sobre clima se basan en el modelo interaccionista desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década de 1930 en Estados Unidos. Este modelo busca examinar las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. Lewin introduce el concepto de *atmósfera psicológica*, definiéndolo como un todo que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Este autor destaca la importancia de la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital. Desde entonces son muchos los autores y enfoques que entienden que el ambiente y su interacción con las características personales del individuo son determinantes y fundamentales de la conducta humana.

El origen del concepto de clima, referido a la *atmósfera psicológica*, muestra de manera clara porque no puede ser sinónimo de convivencia. Este último refiere a un conjunto de procesos e interacciones más amplio, mientras que clima, a la percepción que tienen los sujetos sobre el mismo.

En el campo de la educación y la psicología educacional, las tendencias en el estudio de la calidad educativa se han hecho parte de este deseo de comprender mejor las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de las personas.

Son diversas las investigaciones y estudios que se enfocan en las características de los centros educativos tanto a nivel de aula como a nivel organizacional y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia de la gestión, etc. De ahí que el estudio del clima se está convirtiendo en una de las áreas de investigación educativa de mayor relevancia en el ámbito nacional e internacional, tanto en lo relativo al logro académico, como a temas de prevención de violencia

El desarrollo del concepto de clima escolar como se señaló, tiene como precedente el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del 60`s (Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider, 1975). Las instituciones educativas pueden considerarse organizaciones sociales, puesto que, como lo señala Gairín Sallan (1999) están conformadas por un grupo de personas que ejercen determinadas funciones ordenadas por fines, objetivos y propósitos, dirigidos hacia la búsqueda de la eficiencia y la racionalidad.

Al hablar de las organizaciones como sistemas sociales, incluidas las instituciones educativas, adquiere cada vez mayor relevancia el tema de la cultura organizacional, por cuanto, como lo señala Toro Álvarez (2001, p.8), “toda organización es texto y red de significaciones, lugar de expresión y circulación de sentidos y ámbito de contraste generacional, regional y profesional”.

El termino de clima escolar hace referencia más allá de las relaciones mantenidas en temas académicos, a la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996) y además a la percepción por parte de alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000).

El clima en educación está tomando una real importancia a nivel social en el contexto internacional y por ello el interés en la realización de estudios en el mejoramiento de los aprendizajes y el clima que se percibe en torno a la comunidad escolar.

El concepto de clima escolar es abordado a través de distintas temáticas, dentro de los temas de investigación que involucren este concepto se encuentran trabajos de investigación en eficacia escolar, programas de mejoras de clima escolar, programas de intervención pedagógica, estudios de relaciones interpersonales, relaciones de clima y aprendizajes, clima de aula y convivencia escolar, instrumentos para la valoración de clima social, entre otros. La principal temática de estudio de clima escolar se centra en la búsqueda del rendimiento y mejoramiento del aprendizaje, sin embargo existen estudios en donde además de la relación de clima con el aprendizaje, se estudia el clima escolar como medio para prevenir la violencia escolar.

La violencia se anida en los procesos y estructuras escolares, entre las relaciones de poder de la institución y la relación de autoridad pedagógica (Bourdieu, 1997) y a veces sólo se hace evidente en ciertos sucesos que por sí mismos son inequívocamente indicadores de alarma. Es por ello que algunos estudios de clima escolar se encuentran en muchas ocasiones vinculados con la temática de violencia escolar, ya que las investigaciones señalan la importancia del principio de la necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes, promoviendo interacciones motivadoras saludables en las aulas, de manera que sea propiciando el desarrollo de capacidades para aprender a vivir juntos.

Por ello no es de sorprenderse que durante los últimos años, en nuestro país el concepto de clima escolar se haya asociado principalmente con el de violencia que se vive en las aulas. Aunado a ello la influencia de los medios de comunicación a través de la difusión de noticias sobre los aspectos más negativos de la educación, ha contribuido a crear, una representación de clima escolar en términos de conflicto. Esta situación ha provocado que el tema de clima se considere como un subtema de violencia escolar.

Resumiendo lo dicho hasta aquí podemos decir que el término clima presenta las siguientes características de acuerdo con Molina y Pérez (2006) :

- a. Es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro.
- b. Es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización.
- c. Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia.
- d. Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo.
- e. Influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal.
- f. La percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

1.6 Tipos de clima

Biggs define el clima como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros” (2005: 87).

Esta forma de sentir las cosas de parte de los actores lleva a percibir el clima de una manera positiva o negativa. Así, podemos definir el clima positivo, desde el un punto de vista, como aquel en el cual el docente mantiene un trato cordial y respetuoso hacia los estudiantes, promoviendo activamente la participación de éstos, motivándolos y retroalimentándolos en forma positiva después de sus intervenciones, además de manifestar buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, manteniendo siempre la disciplina y el manejo de situaciones conductuales irregulares. Al contrario, el clima de aula negativo implica malas relaciones entre el profesor y los estudiantes, que se traducen en indisciplina, mal manejo de grupo por parte del docente, escasa o nula participación de los estudiantes en labores académicas, creencia de respeto mutuo. Bajas expectativas, entre otros aspectos que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arón y Milicic, 2002, p.806).

Estas mismas autoras plantean que existen ambientes que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y que posibilitan un desarrollo personal positivo. Sentir que lo que uno aprende es útil y significativo, y que la forma de aprenderlo considera los intereses y características personales, y contribuye a generar un clima positivo. (Arón y Milicic, 2002, p.810). Los climas negativos, en cambio producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente. Los factores que se relacionan con un clima positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros y capacidad de valorarse mutuamente.

Aún cuando se caracterice, a grandes rasgos, los climas positivos y negativos, se puede inferir que es posible que no siempre, en situaciones reales, se dé esta polaridad y, más bien, se puedan dar en forma mixta o de manera intermedia, no siendo siempre positivo completamente, ni tampoco negativo en su totalidad. (Arón y Milicic 2002, P.812)

Por otra parte, la metodología de la clase y la evaluación del aprendizaje, utilizadas por el docente, además de las acciones y decisiones que éste tome, también influyen en el tipo de clima percibido por los estudiantes. La relación entre todas estas dimensiones da como resultados distintos climas, pudiendo ser éstos positivos o negativos, según la percepción, expectativas y satisfacción de los actores. (Ríos, D. 2010). De esta manera, los elementos asociados al clima positivo en el ámbito escolar, pero que se pueden extrapolar al mundo universitario, se vinculan con un docente que mantiene un trato respetuoso y cordial hacia los estudiantes, maneja situaciones de comportamientos irregulares, resuelve dudas y promueve la participación, motivándolos y connotándolos positivamente (Arón y Milicic, 2000).

1.7 Calidad de la educación y clima escolar

La mejora de la convivencia en el ámbito escolar es una preocupación y un reto que cada día adquiere mayor importancia, no solamente para los centros, sino también para las diferentes administraciones educativas, fruto de una presión social que demanda una educación de calidad, entendida ésta no solo como capacidad de mejorar el nivel educativo de todos los alumnos sin excepción, sino también como el establecimiento de un clima de estudio y de convivencia adecuado en los centros docentes que posibiliten esa mejora. (Gómez, 2006.)

Mejorar la calidad de la educación constituye un compromiso clave que tenemos como sociedad, por lo que es necesario que al referirnos al término de calidad educativa expliquemos a qué tipo de calidad nos estamos refiriendo.

Con frecuencia al igual que ocurre en la industria, el concepto de calidad se reduce a la eficiencia y eficacia, razón por la cual se utilizan indicadores relacionados con la cobertura, la repetición, la deserción y el rendimiento académico. Sin embargo existe mayor acuerdo respecto a que los resultados que

logran los alumnos en determinadas áreas de aprendizaje, no son suficientes para definir la calidad de la educación, aunque esto sea lo que suele medirse en la mayoría de las veces. Determinar si una educación es de calidad implica, en última instancia, hacer un juicio de valor en función de determinados criterios y valores. A pesar de que existen distintos enfoques y aproximaciones al concepto de calidad, la UNESCO (2005), en el último informe de monitoreo de la “Educación para Todos”, establece tres elementos para definir una educación de calidad:

1.-El respeto de los derechos de las personas

2.-La equidad en el acceso, procesos y resultados

3.-La pertinencia de la educación, a la que habría que añadir el componente de relevancia.

Estas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí y es su conjunto el que define una educación de calidad. No es fácil integrar estas dimensiones o pilares a la educación real, ni tampoco existe un camino único para hacerlo. Los proyectos educativos de los establecimientos ofrecen la oportunidad para definir diferentes estrategias para alcanzarlas, de acuerdo a las realidades de los estudiantes, los contextos y los sentidos asumidos para la educación. De ahí la importancia de evaluaciones de clima escolar que permitan diagnosticar el sentir del centro escolar y con ellos permitir la generación de estrategias que permitan contribuir para mejorar en el desarrollo de la calidad educativa desde los distintos contextos y sentidos de cada centro escolar.

Estas dimensiones han sido motivo de reflexión en los distintos espacios de debates educativos, tal es el caso de la reflexión realizada en torno a la evaluación de la calidad educativa realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago 2007), en la cual un grupo de evaluadores expertos del ámbito educativo regional de Santiago de Chile debatieron y consensuaron en torno al sentido de

los elementos y características esenciales que debiera contemplar un modelo o modelos alternativos de evaluación de calidad educativa.

Sobre esta base, la OREAL/UNESCO Santiago 2007, plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente relacionadas, al punto que la ausencia de alguna implicaría una concepción equivocada de la calidad de la educación dentro de un enfoque de derechos humanos. Estas dimensiones son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. Conocerlas e incorporarlas es lo que permitirá abordar de una manera más acertada la calidad educativa.

Equidad

En el documento Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, (septiembre, 2008 p. 7-10) describe: “Una educación de calidad debe ofrecer recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje”. Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo a quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. De este modo la equidad es una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación. Por ello es preciso generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, 2006).

Relevancia

La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es también pertinente; es decir, si no considera las diferencias para aprender que son fruto de las características y necesidades de cada persona; las cuales están, a su vez, mediatizadas por el

contexto social y cultural en que viven. La relevancia se refiere al “que” y al “para que” de la educación, es decir a las intenciones educativas que condicionan otras decisiones, como las formas de enseñar y de evaluar. Ello implica fortalecer y potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y socio-afectivas, promoviendo la dignidad humana, el respeto de los derechos y libertades fundamentales.

De esto modo, el juicio respecto de la relevancia de la educación debe ser capaz de dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables, y también de la posibilidad de conocer, vivenciar y respetar los derechos y libertades humanas fundamentales.

Pertinencia

El concepto refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad. Es así que la educación debe ser flexible y adaptarse. La pertinencia demanda así, la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos y, por tanto, los paradigmas que los sostienen. Para ello es necesario implementar estrategias educativas que recojan e integren esta diversidad en el ámbito del conocimiento y los derechos de las personas.

Eficacia

La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos; es decir, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia. La eficacia debe dar cuenta en qué medida los niños logran acceder y permanecer en la escuela; si son atendidas las necesidades educativas de todos, incluidos los adultos; del egreso oportuno de los estudiantes y de si éstos concluyen la educación obligatoria. Asimismo, del logro de los

aprendizajes correspondientes en cada etapa educativa y de que los recursos y procesos educativos están asignados y organizados de manera en que sean favorecidos aprendizajes relevantes y pertinentes; entre ellos, que los estudiantes participen, se apropien, experimenten y promuevan valores y derechos fundamentales.

Eficiencia

La eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Existe una importante interacción entre las dimensiones de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de la primera impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar algunas metas básicas.

En este análisis de dimensiones que contempla la calidad educativa, se identifican variables que de manera sistemática se asocian con el aprendizaje, entre ellas se encuentran:

- 1.- Liderazgo profesional
- 2.-Visión y metas compartidas
- 3.-Ambiente de aprendizaje (ordenado agradable y atractivo)
- 4.-Enseñanza con propósitos claros
- 5.-Altas expectativas
- 6.- Refuerzo positivo
- 7.-Monitoreo de los avances
- 8.-Participación de los alumnos
- 9.-Relación con la familia
- 10.-Organización de aprendizaje.

La variable ambiente de aprendizaje está determinada por la visión, los valores, los objetivos de los maestros, la forma en que trabajan juntos y por el clima en que se desempeñan los alumnos. Las características particulares que resultan de esta variable parecen traducirse en un ambiente ordenado y un medio de trabajo atractivo. Al definir ambiente ordenado de acuerdo a ciertas investigaciones han subrayado que un medio ordenado es un requisito previo para que ocurra un aprendizaje efectivo. (North West Regional Educational Laboratory NREL 1990). Creemers (1984) cita la investigación del holandés Schweitzer (1984) quién llegó a la conclusión de que un ambiente ordenado dirigido a la estimulación del aprendizaje estaba relacionado con los logros académicos de los alumnos. Por otro lado el medio de trabajo atractivo, en investigaciones sobre efectividad escolar sugiere que el medio físico de una escuela también puede afectar tanto las actividades como el rendimiento de los alumnos. Rutter et al (1979) encontraron que mantener una escuela en buen estado producía normas más altas de desempeño académico y comportamiento. (Pablant y Baxter, 1975; Chan, 1979). Rutter (1983) sugirió dos explicaciones para esto: Las condiciones de trabajo atractivo y estimulantes tienden a mejorar el ánimo mientras que los edificios abandonados tienden a estimular el vandalismo.

Ahora bien, una vez analizado el marco referencial del concepto de calidad educativa podemos entonces establecer claramente porqué la calidad educativa está vinculada de manera tan estrecha con el clima escolar, es decir para que los alumnos logren una serie de objetivos de aprendizaje se debe propiciar una adecuada convivencia escolar.

La noción de calidad de los aprendizajes debe incluir la calidad de vida en común: la capacidad de vivir juntos en alegría, en respeto, en afecto, en colaboración; el buen manejo de estrategias para la resolución pacífica de conflictos, habilidades de autocontrol y desarrollo de la empatía. (Schmelkers, 2002) .Por ello es necesario enseñar a niños, niñas y jóvenes a “vivir con otros” en un marco de respeto y de solidaridad recíproca; en un contexto en el que los niños, niñas y jóvenes sean vistos como personas, con capacidad para desarrollar en plenitud su

capacidad afectiva, emocional y social, y aprender valores y principios éticos que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, (MINEDUC; 2001). Un buen clima institucional, una buena convivencia en el centro, seguramente habrá también un buen rendimiento a nivel académico.

Así lo retoma Pérez (2006, p. 28), cuando enuncia:

“Para el educando el ejercicio concreto del derecho y la calidad de la educación se sitúan en el espacio del aula, en la interacción entre docentes y estudiantes, y en la interacción de los estudiantes entre sí y con los otros miembros de la institución educativa. Es decir, en el aquí y el ahora de la cotidianidad escolar, el ejercicio del derecho a una educación de calidad se materializa en la relación pedagógica docente-estudiante”.

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO, 2008, señala que: “El afecto y el buen trato son condición necesaria para el aprendizaje. Sobre la base de esa historia compartida y acumulada, directivos, profesores y estudiantes han logrado crear y mantener magníficas condiciones de convivencia al interior de la institución escolar basadas en el afecto y el reconocimiento mutuos. Es a estas condiciones de relación a las que atribuimos, en primera instancia, los excelentes logros de la institución. Estas condiciones de socialización han afirmado y dado seguridad a los estudiantes y se han constituido en una base sólida para los aprendizajes académicos.”

Ahora bien, el clima escolar y de aula tiene nítidas implicaciones en los resultados de los estudiantes con respecto al logro escolar, siendo uno de los principales factores incidentes en la calidad de la educación.

Por lo que la calidad ha sido y es uno de los objetivos fundamentales de los desarrollos normativos en materia educativa en las dos últimas décadas. Las administraciones educativas, que tienen una clara responsabilidad en la mejora de la calidad, han recogido en las diferentes leyes promulgadas los principales

rectores que, a su juicio, potencian dicha calidad en los centros docentes y servicios educativos. Gómez (2006).

La construcción de climas de aula acogedores y de culturas institucionales democráticas es indispensable para la formación de competencias ciudadanas. Las competencias tienen una dimensión emocional conectada con el querer, con la motivación, la cual es la generadora de la aplicación práctica de la competencia, y es la que genera la actitud para actuar en el sentido de la respectiva competencia. Por lo tanto el logro de un clima positivo de un ambiente escolar respetuoso y tolerante resulta un objetivo clave a conseguir en la mejora de la calidad. (Pérez, 2006).

Por lo antes mencionado podemos decir que el estudio de clima escolar es importante para valorar la calidad de las relaciones entre los distintos miembros de la institución educativa así como de los sentimientos de aceptación y rechazo de los demás. La creación de un buen clima induce a una convivencia más fácil y permite una mejor calidad de la enseñanza, además de crear culturas institucionales democráticas de participación en las aulas y en la escuela de tal forma que se desarrollan competencias ciudadanas y de responsabilidad social. (MINEDUC, 2005)

1.8 Instrumentos de evaluación del clima

El clima y sus componentes se han estudiado teórica y empíricamente en los distintos niveles educativos en relación con diversas variables de proceso educativo, tales como comportamientos afectivos y cognitivos. Existen numerosos trabajos que tanto desde una vertiente teórica como de investigación, se vienen realizando en distintos contextos y niveles educativos, si bien, en la educación superior es apreciable un cierto retraso respecto a los otros niveles educativos.

Evidentemente, la variabilidad y complejidad de las instituciones de educación superior pueden justificar este desfase. Es posible que peculiaridades de la educación superior determinen que el clima en centros no universitarios sea un constructo distinto al que define las universidades, del mismo modo que se han encontrado diferencias en la esencia del constructo entre escuelas de nivel básico. (Muñoz, A. y Fernández, M.J. 1991).

A finales de la década de los cincuenta se elaboraron los primeros instrumentos para la medida del clima institucional de centros de educación superior en los Estados Unidos. Alrededor de los años setenta la inquietud por esta temática alcanza a países europeos y a otros lugares. Alemania, Holanda e Inglaterra son claros exponentes de países que vienen desarrollando importantes estudios, partiendo en un principio, de los realizados en América y tratando de adaptarlos a las características de sus Universidades. Pero, como subrayan Gaff et al. (1976), aunque se puede adoptar el modelo de investigación diseñado en otra parte, los instrumentos específicos para medir las percepciones que el estudiante tiene del medio de aprendizaje en Estados Unidos no son del todo adecuados para su utilización en las Universidades Europeas. En Alemania, por ejemplo, se ha trabajado ampliamente en este campo, centrándose en:

- a) La teoría del clima de clase
 - b) La estructura del clima
 - c) La construcción de escalas de medida del clima
 - d) El rol del clima como variable independiente
 - e) La relación del clima como variable independiente, con distintos productos
 - f) Los problemas metodológicos que limitan la investigación sobre el tema.
- (Dreesman, 1982).

En España, también se han realizado estudios en esta línea, adaptando instrumentos americanos y elaborando otros específicos para las instituciones

educativas, aunque el fruto de dichos trabajos no aparece sino hasta la década de los ochenta y se centran fundamentalmente en la medida del clima de clase. Recientemente Perú ha estado realizando trabajos en esta temática.

Los instrumentos de medida existentes, partiendo de un determinado concepto de clima, suelen poner énfasis en las variables ecológicas que son las características físicas y materiales del centro, las variables de medio, que consiste en la dimensión social relacionada con la presencia y características de personas y grupos dentro del medio escolar, las variables del sistema social que refiere a los modelos de interacciones y relaciones de personas y grupos del centro, por último a las variables de cultura en donde se incluye los sistemas de valores, creencias estructuras cognitivas de los grupos. (Tagiuri, 1968).

Por lo que toca a la investigación educativa mexicana cuenta con muy pocas investigaciones de tipo cuantitativo sobre estos temas. Esta carencia resulta más inquietante aún cuando se considera la influencia de propuestas de reforma educativa que desatiende la dimensión social del proceso de enseñanza y los efectos que el entorno sociocultural puede tener sobre su estructuración en las escuelas.

Los primeros estudios que aparecen reportados en los estados del conocimiento del COMIE en México se dan a partir del 2005, abordando temáticas principalmente de violencia y maltrato escolar. Es hasta el año 2008 cuando aparecen las primeras escalas de evaluación del clima propuestas por el INEE, en donde estas escalas son dirigidas para los niveles básicos. A partir del año 2009 inicia un nuevo periodo de investigaciones en torno a la creación de escalas para evaluación del clima, así como la valoración de indicadores educativos para la mejora. Se empieza a difundir distintos trabajos de validación de escalas, que como en los casos de los países Europeos, toman como base la escala de mayor difusión y se ajustan a los contextos de las instituciones, este análisis de escalas se presenta en el apartado de metodología en la etapa 2 titulada aproximación al constructo de clima escolar, en donde se muestra las características de las

escalas y se describen las variables, dimensiones y los niveles a los cuales fue utilizada la escala.

Dentro de los instrumentos nacionales, los más relevantes son: la batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias del INEE (2008), la escala de clima escolar para adolescentes de la UABC (2010), estudio a gran escala de disciplina violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, INEE (2007); Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara, Isabel Validez (2008); Cuestionario de autoevaluación de la seguridad escolar, SEP, (2008); Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa, Jaime Valenzuela y colaboradores, (2009); Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar, Anabel Plancarte (2010);

A nivel internacional los instrumentos más citados son: Classroom Environment Scale (CES) de Trickett y Moos (1973) y College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI de Fraser, B.J; Treagust D.F. y Dennis, N.C. (1986). La escala CES (Escala de Clima Social del aula), es una escala que evalúa el clima social en clase, atendiendo la descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno así como a la estructura organizativa de la clase.

De acuerdo al análisis de las escalas se puede observar que la mayoría de los trabajos realizados en México de esta temática están siendo enfocados a la temática de violencia, además de que los trabajos van dirigidos para instituciones de nivel básico, media superior y muy pocos trabajos se enfocan a los niveles superiores, además que los pocos trabajos reportados para sistemas educativos de nivel superior evalúan el clima organizacional, dirigido a los procesos organizaciones y de gestión así como la comunicación, la responsabilidad, reconocimiento y las relaciones trabajo, siendo dirigidas estas variables hacia el clima organizacional.

1.9 Marco Legal

Finalmente para complementar una visión panorámica sobre el clima escolar, además de la búsqueda de los referentes teóricos es conveniente hacer una revisión del marco normativo de regulación de esta temática, esto permitirá identificar alineaciones conjuntas entre el marco teórico de referencia y el marco legal, y a su vez se podrá tener una mayor apreciación, de tal forma que la investigación realizada este acorde con los requisitos legales vigentes.

En el ámbito educativo nacional se cuenta con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la Ley General de Educación como ejes rectores, sin embargo también existen acuerdos internacionales tales como: La Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Mundial de Educación para Todos, Programas Mundiales para la Educación en Derechos Humanos así como conferencias iberoamericanas de educación.

Por su parte el Gobierno del Estado de Guanajuato recientemente emitió un reglamento titulado: *“Reglamento de la ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios”*. Por lo que es conveniente conocer los contenidos de dicho reglamento para un análisis del mismo.

Para ello es necesario dar a conocer el contenido de forma breve este reglamento y posteriormente realizar una discusión del mismo en base con el marco teórico revisado.

El reglamento fue publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato el día 18 de octubre del 2013, en donde establece lo siguiente:

Asegurar el desarrollo integral de los educandos de la entidad en escuelas y entornos educativos libres de violencia, es una obligación ineludible que los órganos del Estado. De ahí que uno de los notables propósitos para cumplir con los retos que nos impone la sociedad guanajuatense, es implementar las políticas

públicas tendientes a la prevención, atención y erradicación de la violencia en las escuelas. Las autoridades del Estado están investidas del deber jurídico, ético y moral de promover, respetar, proteger y garantizar el derecho de los educandos, a recibir educación en entornos donde impere la buena convivencia y la paz, a través de las acciones, medidas y estrategias que sean esenciales para detectar, prevenir, atender y erradicar la violencia física, sexual, psicoemocional y verbal, a través de las tecnologías de la información y comunicación o de la exclusión , ya sean éstas producidas directa o indirectamente.(p.5)

El objetivo de esta ley consiste en establecer las bases que permitan la creación de las políticas públicas para prevenir, atender y erradicar la violencia en el entorno escolar, así como distribuir las competencias entre el Estado y los municipios.

El reglamento tiene por objetivo regular las disposiciones de la Ley en cita, que permita establecer los principios y criterios tendientes a la protección de los derechos humanos de los niños, niñas y jóvenes guanajuatenses.

Los contenidos que incluyen este reglamento son:

1.- Detección y prevención de la violencia escolar. En este capítulo se encuentran secciones que involucran además de la detección y prevención la formulación de un diagnóstico para la disminución de la violencia escolar.

2.- Instrumentos de regulación en materia de violencia escolar. Para este capítulo se consideran los esquemas de elaboración de reglamentos en materia de prevención y atención a la violencia, así como el esquema del Programa Estatal de prevención, atención y erradicación de la violencia escolar y en la última sección de este capítulo aborda la temática de seguridad escolar.

3.- Red Estatal para la convivencia libre de violencia en el entorno escolar. En este apartado se consideran los aspectos para la conformación, organización y funcionamiento de una red de convivencia, en donde deberán participar organismos municipales y organismos escolares.

4.- Protocolos de denuncia. Este capítulo contiene los esquemas de formulación para la descripción de los hechos constitutivos de violencia escolar, así como las acciones para la toma de medidas preventivas y de investigación escolar en caso de violencia.

1.10 Comentarios generales al reglamento

Este reglamento también es un intento para fortalecer líneas comunes de intervención ante la problemática de violencia que se vive en las instituciones educativas del Estado de Gto, de ahí el interés de establecer políticas públicas para prevenir y atender necesidades de problemas de violencia.

Este reglamento manifiesta la necesidad de involucrar a todas la autoridades tanto educativas como autoridades gubernamentales y municipales para participar en la prevención, atención y erradicación de la violencia en las instituciones educativas desde el nivel básico hasta el nivel superior.

En el capítulo III titulado como: “ Detección y Prevención de la violencia escolar “ con las tres secciones respectivamente, Detección de la violencia, Prevención de la violencia y Diagnóstico para la disminución de la violencia, llama mucho la atención que en la sección uno de este capítulo, sólo se esté centrado en la identificación de conductas de riesgo mediante la observación de rasgos de conductas que puedan derivar en generadores de violencia. Sin embargo es cierto que puede detectarse en las aulas comportamientos de los alumnos cuando pueda estar presente el docente, pero casi siempre los estudiantes evitan ser vistos por cualquier autoridad educativa para evitar ser sancionados, así que regularmente ellos buscan espacios en los cuales puedan hacer actos de violencia. En consecuencia esta sección de reglamento queda un tanto fuera del alcance para lograr cumplir en su totalidad con el punto de detección.

En la segunda sección habla de la prevención de la violencia. Es importante considerar la necesidad de proporcionar capacitaciones para implementar instrumentos de información donde aborden factores de riesgo, sin embargo el establecer acuerdos con instancias de seguridad pública federal, estatal y municipal para el establecimiento de condiciones de seguridad en las instituciones educativas, deberá ser tratado este punto con mucho más cuidado ya que se ha visto en otros estudios como el caso del D.F con el programa: Escuela Segura, que lejos de contribuir en el fomento de la seguridad en la escuela, se generaba tensión e incertidumbre dejando a un lado la participación de las autoridades educativas y de los padres de familia, esto es contrario a lo que las investigaciones en materia de convivencia escolar establecen tal como lo menciona el estudio de “Cantabria”: para atender la violencia debe abordarse desde los mismos ámbitos de currículo, la organización escolar, las interacciones personales y el estilo del docente. (MEC, marzo 2006).

En esta sección del capítulo es muy rescatable el artículo VIII que menciona el implementar proyectos educativos y de apoyo social y psicológico, sin embargo el artículo enuncia que estas acciones deberán implementarse únicamente con los alumnos que reciben o son generadores de violencia, pareciera que entonces el foco de atención es respecto a la agresión y al agredido dejando por un lado la prevención en todos los alumnos, centrándola únicamente en los que la manifiestan, esto es limitativo ya que no se atiende el problema de raíz, si sólo se atienden las acciones de violencia directa, es decir las acciones que se encuentran en la punta del iceberg, el problema continua por no atenderse la base del problema que lo generó (Fierro, et al. 2010), si bien son canalizados las víctimas y victimarios entonces los programas deben incluir a todos y cada uno de los estudiantes. Es muy atinado el subartículo VII de esta segunda sección en el que solicitan que las instituciones educativas trabajen con esquemas en donde el alumno desarrolle valores tales como respeto, tolerancia, igualdad, solidaridad, así como equidad de género y autoestima para generar un arraigo e identidad.

Por último en la sección tres de este capítulo hace mención al diagnóstico para la disminución de la violencia en el cual expone la necesidad de implementar acciones, medidas y estrategias para prevenir, atender, controlar y disminuir la violencia, solo que la propuesta del contenido del diagnóstico se enfoca únicamente al registro de actos disruptivos o de violencia donde se documenta el evento y las posibles causas que lo suscitaron, además de incluir las medidas de atención que se brindaron ante un suceso de violencia. Sin embargo la función de diagnosticar queda muy corta, ya que en realidad en lugar de ser un diagnóstico, es más bien un registro, la función del diagnóstico es dar a conocer la situación actual que se vive en la institución educativa en materia de violencia y para ello deberá de echar mano de algunos instrumentos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos, con la finalidad de tener realmente un diagnóstico situacional y entonces poder implementar esquemas de trabajo en base a los resultados del diagnóstico.

De manera general se puede decir que este reglamento se encuentra un tanto limitado ya que está basado en prohibiciones y no en la generación de propuestas de convivencia y fomento al respeto. Para escuelas de nivel básico la Secretaría de Educación Pública del Estado realizará el reglamento para la prevención de la violencia escolar, en el caso de educación media superior y superior deja libertad a las instituciones quienes sean ellas las que realicen su propio reglamento, dando pautas de los contenidos del reglamento, enfocándose en los procedimientos disciplinarios las medidas y sanciones en caso de violencia, quedando fuera el fomento de lo que ya anteriormente se mencionó respecto al fomento de valores tales como respeto, tolerancia, enseñando con la práctica de la convivencia.

La sección tres de este capítulo habla de la creación un de Programa Estatal de Prevención atención y erradicación de la violencia escolar, esta iniciativa es atinada para la formulación del programa la intervención de los padres de familia y la sociedad civil, habrá que esperar la creación del mismo para conocerlo, el programa puede servir como una orientación para los representantes o

responsables de las instituciones educativas, pero la iniciativa de cambio empieza al interior de las aulas de los procesos y de organización educativa.

En lo concerniente al capítulo V Red Estatal para la convivencia, es adecuado el que se planee implementar la colaboración e intercambio de información entre las instituciones públicas y privadas que se ocupen de la prevención, atención y erradicación, esto con la finalidad de aportar información estadística para la toma de decisiones, al respecto es importante considerar que esta red dejará de ser útil si solo se toma como una base de registros de los hechos disruptivos y de violencia que acontecen en las instituciones educativas, si bien estas redes pueden ser muy útiles además de servir como medios de información se puedan proponer acciones de intervención respecto a convivencia escolar y de esta manera intercambiar experiencias como sucede en el ministerio de educación de Chile (MINEDUC) cuenta con una plataforma en la que se puede acceder a una gran variedad de materiales que ellos utilizan como medios para el fomento de la convivencia, desde luego que los contextos son distintos, sin embargo sería de mucha utilidad el que se tengan una red de este tipo en nuestro país o bien al menos en el Estado para colaborar y coadyudar en la creación de materiales que puedan ser muy útiles para distintas instituciones, tales como los que se publican a través de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (www.convivenciaescolar.net)

Finalmente el reglamento termina con los capítulos de creación de cédulas de registro único, es un apartado en donde la función de estas cédulas es más bien una base de los hechos de violencia ocurrido y los protocolos de denuncia.

La parte central que llama la atención es el capítulo III detección y prevención de la violencia y el capítulo IV Instrumentos de regulación en materia de violencia, que como mencionó anteriormente existen pasos significativos al crear este tipo de reglamentos, sin embargo se centra mucho en acciones de violencia y muy poco en las acciones que fomenten y que apoyen a la convivencia, de manera que al realizar acciones que favorezcan a la calidad de las relaciones entre los miembros de la institución educativa favorecerá la creación un buen clima escolar induciendo

a una buena convivencia y que permite abordar los conflictos en mejores condiciones, por lo que es un factor que incide en la calidad de la enseñanza y por tanto este reglamento deja un tanto descubierto la calidad de la educación entendida esta como la contribución en el mejoramiento de la vida actual y futura de los educandos.

Todo esto en el marco de la calidad de la educación, que de acuerdo a Schmelkes (1994) lo define como: “La capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, así como el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos los habitantes”. Un marco para la convivencia que se desprenda del anterior concepto, deberá plantearse en términos más amplios y no únicamente como instrumento que alude a la convivencia, pero lo aborda solamente reduciéndola, por una parte a la violencia directa y desde un enfoque más punitivo que formativo.

CAPITULO II. Metodología

2.1 Planteamiento teórico metodológico

Para llevar a cabo este estudio fue necesario recurrir a la combinación de la metodología cualitativa y cuantitativa, es decir a los métodos mixtos, debido a que esta metodología contribuye a enriquecer la visión y el reconocimiento acerca de los objetos de estudio, sobre los cuales Tashakkori y Teddlie (1988) reconocen la aportación de mejores formas de explicación de los problemas sociales.

El diseño del método mixto es aquel en el que, teniendo una orientación epistémico común, permite integrar subsidiariamente estrategias y procedimientos de otro enfoque de investigación para estudiar un mismo objeto. (Ruiz, 2008).

Para Creswell y Plano Clark (2007), los métodos mixtos son una estrategia de investigación con la cual el investigador o la investigadora recolecta, analiza e integra datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o programa multifases de indagación.

De tal forma que el objetivo de los métodos mixtos es aumentar la confiabilidad de los datos y la validez de los hallazgos y las recomendaciones, además de ampliar y profundizar la comprensión de los procesos (Bamberger, M., 2012.). En resumen podemos decir que los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para comprender el problema de estudio. (Creswell, 2013, Lieber y Weisner, 2010).

Para este trabajo el emplear metodología mixta se basó en la pertinencia metodológica de obtener información variada sobre una realidad compleja sobre la cual se conocía muy poco y en la que convergen distintas aristas en este sentido, esta investigación integró diferentes aproximaciones en el proceso de definir el objeto de estudio y su mejor abordaje, lo que permitió trabajar con una visión metodológica mixta.

Para cada estudio mixto implica un trabajo único y un diseño propio, sin embargo, se han identificado modelos generales de diseños que combinan los métodos cuantitativos y cualitativos, y que guían la construcción y el desarrollo del diseño particular. (Creswell, 2013; Tashakkori y Teddlie, 1998). Los métodos pueden ejecutarse de manera secuencial o concurrente (simultáneamente). Para este estudio la ejecución del método es de forma secuencial, debido a que en una primera etapa se recolectan y analizan datos cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos cuantitativos.

Normalmente, cuando se recolectan primero los datos cualitativos, la intención es explorar el planteamiento con un grupo de participantes en su contexto, para posteriormente expandir el entendimiento del problema en una muestra mayor y poder efectuar generalizaciones a la población (Creswell, 2013). Este es el caso de la presente investigación, ya que al inicio se llevó a cabo un sondeo

exploratorio de tipo cualitativo, orientado a recuperar la visión sobre asuntos relevantes de convivencia y clima escolar de acuerdo con la percepción de los sujetos. El conjunto de asuntos recogidos en esta exploración inicial sentó las bases para una toma de posición sobre la vía más adecuada para continuar la investigación así como sobre contenidos muy relevantes a ser considerados en la misma. Se optó por elaborar una escala de clima escolar, cuyo diseño asumió los aportes y resultados de la primera etapa y constituyó en sí misma el trabajo y aporte central de esta investigación.

En atención a lo antes señalado, para esta investigación el tipo de diseño metodológico mixto es de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS). Este diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra en donde se recaba y analizan datos cuantitativos.

2.2 Justificación del método

El DEXPLOS es utilizado cuando el investigador necesita desarrollar un instrumento estandarizado. En este caso es útil usar un diseño exploratorio secuencial de tres etapas:

- 1.- Recabar datos cualitativos y analizarlos (obtener categorías y temas, así como segmentos específicos de contenido que los respalden e ilustren).
- 2.- Utilizar los resultados para construir un instrumento cuantitativo (los temas o categorías emergentes pueden concebirse como las variables y los segmentos de contenido que ejemplifican las categorías pueden adaptarse como ítems y escalas, o generarse reactivos para cada categorías). De forma alternativa, se buscan instrumentos que puedan ser modificados para que concuerden con los temas y frases encontradas durante la etapa cualitativa.
- 3.- Administrar el instrumento a una muestra probabilística de una población para validarlo. (Hernández, 2014., p. 551.)

El diseño exploratorio secuencial puede ser reconocido porque el investigador empieza por explorar cualitativamente un tema antes de construir una segunda fase cuantitativa. En varias aplicaciones de este diseño secuencial, el investigador desarrolla un análisis como un paso intermedio entre las fases que construyen un resultado cualitativo y es utilizado en la recolección de datos cuantitativos subsecuentes. Por esta razón, a este diseño se ha referido como un diseño de desarrollo de instrumento (Creswell, Fetters & Ivankova, 2004).

Para propósitos de este trabajo, se requiere una indagación directa con los estudiantes, profesores y padres de familia, lo cual se logra a través de entrevistas individuales y de los grupos de conversación como focus group, estas técnicas aportan información muy importante que los alumnos dan cuenta de lo que acontece en la institución, sobre lo que les afecta, les beneficia, sobre todo el conocer las causas que ellos atribuyen a la construcción del clima institucional, de tal forma que se identifiquen los problemas que se presentan o de las fortalezas que se tienen a favor de la construcción del clima.

Este estudio corresponde a una investigación secuencial exploratoria, por ser una investigación que va a construir una escala de clima institucional a través de la revisión teórica y empírica con la finalidad de crear un instrumento de medición respecto a la realidad del acontecer del clima en la institución educativa.

2.3 Diseño Metodológico

Para abordar esta investigación de tipo exploratorio secuencial, es necesario describir cada una de las etapas que conforma el proceso metodológico de la construcción de la escala de clima en ambientes universitarios.

En la figura 1 se muestra el diagrama de las fases que conforman el proceso metodológico de la construcción de la escala. En cada una de las etapas se incluyen aspectos cualitativos y cuantitativos como se describen en seguida:

Etapas 1: Exploración general al problema

En esta primera etapa el objetivo principal consistió en realizar un acercamiento general, de manera que permitiera indagar en la problemática de la institución, para conocer los puntos de vista de los principales actores de la universidad en el desarrollo de la vida universitaria, para ello se utilizaron técnicas de entrevista con estudiantes de los distintos cuatrimestres en curso, además de realizar observaciones de los espacios comunes de la institución y también se realizaron conversaciones mediante el uso de focus group con estudiantes y profesores. Todo esto con la finalidad de identificar hallazgos en los procesos de interacción, las formas de diálogo y los tipos de argumentaciones que exponen ante la problemática de los estilos de convivencia institucional.

Con los estudiantes los hallazgos encontrados fueron:

- El fomento de la motivación lo consideran muy importante para continuar con sus estudios.
- Las clases deben ser dinámicas y atractivas para tener un mejor aprendizaje.
- Las interacciones entre alumnos y entre profesor-alumno son indispensables para evitar el autoritarismo.
- La construcción de lazos de respeto, confianza y honestidad fomenta el compañerismo.
- Las discusiones en grupo surgen cuando los profesores no intervienen en el manejo del conflicto.
- Las instalaciones deben contar con un buen equipamiento para el desarrollo adecuado de las prácticas.
- El fomento del trabajo colaborativo provoca inequidades y evita el aprendizaje

- Los profesores deben apoyar el aprendizaje para todos sin distinción.

En los grupos de discusión con profesores, los ejes temáticos se centraron en los aspectos con los que se enfrentan para llevar a cabo sus clases y las acciones que realizan para desarrollar su trabajo ante las problemáticas con las que se encuentran, destacando lo siguiente:

- El equipamiento debe ser el adecuado y suficiente para todos los estudiantes.
- Los docentes deben escuchar frecuentemente a los estudiantes, no solo para asesorías, sino para acompañarlos y motivarlos.
- Las normas de disciplina son autoritarias y los estudiantes no las cumplen.
- Fomento del respeto y tolerancia entre los estudiantes y profesores.
- Promover actividades extracurriculares para los estudiantes.
- Ofrecer seguridad dentro de la institución.
- Comunicación con padres y madres de familia.

Del análisis de esta primera etapa se provee elementos que deben explorarse tales como: estilos de integración grupal, prácticas inclusivas, fomento del trabajo grupal, apoyos para el aprendizaje, comunicación, atención a la diversidad, confianza, respeto, entre otros.

Después de hacer un análisis de los resultados obtenidos de esta primera exploración general, se identifican tópicos que arrojan indicios y aproximaciones al tema de convivencia y clima escolar. El conjunto de los asuntos recogidos sienta bases de acuerdo a los contenidos relevantes para ser considerados, de tal forma que para tener una mayor claridad en la aportación para la construcción del instrumento, fue necesario realizar una nueva indagación para tener una aproximación mucho más precisa al constructo del objeto de estudio, es decir al clima escolar.

Etapas 2: Aproximación al constructo de clima escolar

Después de identificar los primeros hallazgos en la primera etapa, se realizó una segunda aproximación cualitativa de tal forma que se pueda confirmar y contrastar los elementos evidenciados en la primera etapa y así perfilar la exploración al constructo de clima, por lo que esta segunda etapa cualitativa se enfoca de manera precisa en la indagación de la conceptualización, los elementos centrales que conforman el clima, los aspectos y factores que determinan el fomento del clima y la relación del clima con el aprendizaje.

Esta segunda indagación se realizó en tres momentos con distintos participantes:

- Estudiantes de segundo y cuarto cuatrimestre.
- Profesores de tiempo completo y de asignatura.
- Padres y madres de familia de segundo y cuarto cuatrimestre.

Las técnicas utilizadas para esta segunda etapa fueron entrevistas individuales con estudiantes, con profesores y focus group con estudiantes, madres y padres de familia. Las características de los participantes así como los tópicos encontrados en esta etapa se describen en el punto 2.4.2 que corresponde a la aproximación sociocultural al constructo de clima escolar, dentro de las fases de la construcción de la escala.

Con las aportaciones de esta segunda aproximación cualitativa se procedió a realizar revisiones teóricas conceptuales, así como identificar y revisar las escalas existentes que evalúan el clima escolar. De este acercamiento empírico y teórico se obtienen elementos centrales para la conformación del concepto operacional construido desde distintas aristas.

Como un aporte complementario a la identificación de los elementos centrales que conforman el constructo de clima, fue necesario indagar en los distintos instrumentos que son utilizados para la evaluación del clima escolar. Identificándose escalas de diversos enfoques, así como diferentes contextos y

dirigidos a distintos niveles educativos. Estos instrumentos se muestran en el anexo número 2.

En base a los instrumentos localizados se identifica que la mayoría de estos instrumentos son enfocados a niveles de educación básica y media superior, destacando principalmente variables tales como: violencia entre iguales, consumo de drogas, disciplina y relaciones entre alumnos y profesores, esto de acuerdo a los instrumentos publicados en México, donde se centran prácticamente en las variables de la temática de violencia, encontrando muy pocos instrumentos enfocados al nivel superior y de estos pocos, se distingue que su enfoque es hacia los procesos organizacionales y de gestión de la institución orientando hacia una evaluación de clima organizacional.

Existen otros instrumentos que han sido los más frecuentemente utilizados en el ámbito internacional, tal es el caso de la escala de clima escolar Classroom Enviromental Scale (CES) de Trickett, E. M. y Moos, (1973), este instrumento ha sido adaptado para distintos ámbitos educativos. Las variables consideradas en este instrumento son: la implicación, orden y organización, control del profesor, afiliación, innovación, orientación a la tarea, apoyo al profesor, claridad de las normas y competitividad, estas variables son ajustadas de acuerdo a las necesidades y los intereses de quienes utilizan la escala. Así por ejemplo investigadores de, España, Perú y Argentina son los que mayormente han trabajado con este instrumento realizando adecuaciones al mismo. Cabe resaltar que la mayoría de estas adecuaciones de instrumentos se centran principalmente, en la identificación de los aspectos negativos más que en la exploración de las interrelaciones que promuevan la inclusión, democracia y la cultura de paz.

Por ello una vez realizado el cotejo de las distintas dimensiones y variables de cada uno de los instrumentos consultados, se procedió a realizar el análisis con la base de indicadores de convivencia inclusiva, democrática y pacífica trabajada por el grupo de investigación de convivencia de la Universidad Iberoamericana León.

Los factores que se utilizaron de la base de indicadores de convivencia inclusiva, democrática y de paz fueron:

Dimensión Inclusión:

- Promoción de la colaboración entre estudiantes
- Reconocimiento y valoración del esfuerzo de los estudiantes
- Trato equitativo del docente
- Vinculación con la comunidad

Dimensión Democrática:

- Aplicación consistente y justa de las normas
- Oportunidades de participación y diálogo

Dimensión Pacífica:

- Acciones para prevenir conductas de riesgo
- Prácticas de respeto y reciprocidad
- Trato respetuoso de los profesores a los estudiantes.

Cabe resaltar que no se agotaron el total de los factores que incluyen la base de convivencia.

Con todos estos insumos tanto empíricos, teóricos y de contraste con escalas de clima, se obtuvo elementos clave para la formulación del constructo de clima universitario y con ello llegar a la formulación del concepto operacional para diseñar la escala.

Etapas 3: Diseño de la escala

En esta etapa se emplea la metodología cuantitativa para la construcción del concepto operacional a partir de los resultados de la etapa anterior, se diseña la tabla de congruencia al mismo tiempo que se construyen los ítems para

posteriormente validarlos, de manera que se obtiene como producto de esta etapa la versión preliminar de la escala de clima escolar universitario.

Etapla 4: Pilotaje de la escala

Una vez que se obtuvo la versión preliminar de la escala, se aplicó a una población de estudiantes universitarios para realizar la prueba piloto, la descripción de los participantes para esta prueba se encuentra en el apartado 2.3.1 en donde se describen las características de los participantes. Después de la aplicación se realiza el estudio de validación psicométrica de la escala para posteriormente hacer los ajustes y crear la versión final para aplicar a una muestra distinta a la utilizada en la prueba piloto. En esta etapa el producto obtenido son los resultados estadísticos de la validación para determinar si la escala cumple con los parámetros estadísticos establecidos tales como: validez de contenido, validez del constructo, análisis factorial, confiabilidad de los factores e indicadores y por último la construcción de las normas de interpretación. Obteniendo como resultado un instrumento válido y confiable estadísticamente, realizando el ensamblaje de los ítems de acuerdo al análisis psicométrico determinando los factores e indicadores y dimensiones, además de hacer los ajustes a ciertos ítems que de acuerdo a las observaciones obtenidas durante el pilotaje por los participantes debían precisar la redacción, quedando entonces la escala ajustada para poder ser empleada a la muestra final.

Etapla 5: Aplicación escala muestra final

La versión final de la escala validada y ajustada se aplica a una muestra de estudiantes universitarios de la UTL plantel León, el número de participantes fue mayor que en la prueba piloto, las características de la muestra para esta aplicación se describen en el punto 2.3.1 participantes del estudio. Después de la aplicación se realizó la colección de datos de la escala, para ello se foliaron cada una de las encuestas de manera que se pudiera codificar cada folio en la captura de la base con el programa SPSS. Posterior a la captura de los datos se realizó el análisis estadístico de los resultados.

Etapa 6: interpretación de resultados

En esta sección se realizó el análisis de los resultados arrojados en la aplicación final de la escala, cotejando con las aproximaciones cualitativas para la interpretación de los mismos.

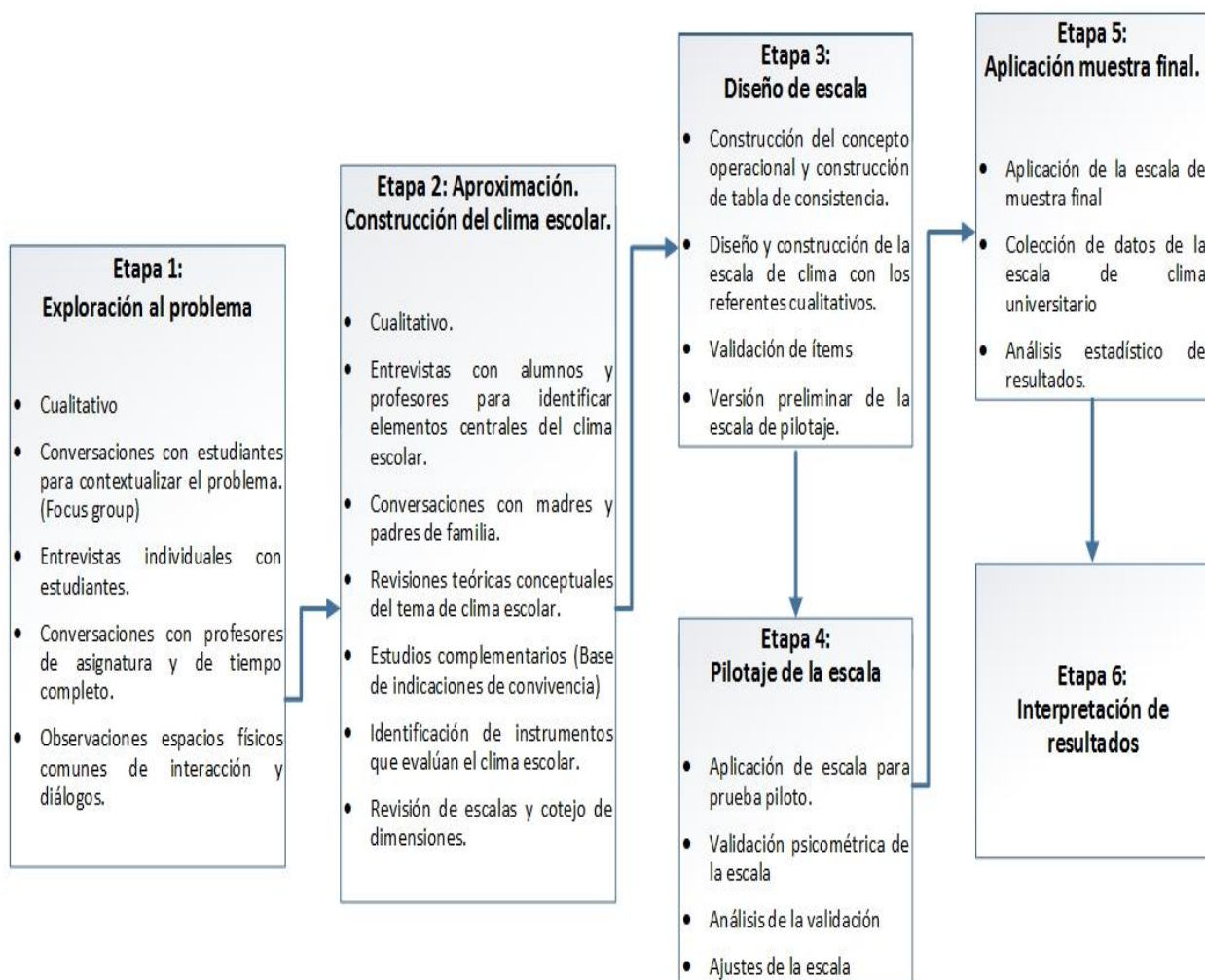


Fig.1 Diagrama del diseño metodológico secuencial exploratorio-“Escala clima escolar Universitario”

2.4 Participantes en el estudio

Los participantes para este estudio se clasifican en tres categorías:

- a) Participantes en la primera etapa del sondeo exploratorio general.
- b) Participantes para la prueba piloto.
- c) Participantes para la aplicación final de la escala.

Participantes en la exploración general al problema

Para la primera etapa de la exploración general del problema, se realizaron entrevistas con estudiantes y conversaciones mediante el uso de la técnica de focus group con estudiantes y profesores, quedando integrado de la siguiente manera:

-Características de los participantes en las entrevistas-

- Número de entrevistas de alumnos: 4 estudiantes
- Edad promedio de los estudiantes: 19 años
- Cuatrimestre en curso: segundo y quinto
- Carreras: Tecnologías de la información, Procesos Industriales, Administración y Desarrollo de Negocios.

-Características de los participantes de los grupos de trabajo focus group-

Estudiantes

- Número de focus group realizados: 2 grupos
- Número de integrantes de cada grupo de conversación: 15 estudiantes
- Número total de estudiantes que participaron: 30 estudiantes
- Cuatrimestre: segundo
- Carreras: Tecnologías de la información, Procesos Industriales, Administración y Desarrollo de Negocios.

Profesores

- Número de focus group realizados: 2
- Número de integrantes de cada grupo de conversación: 5 profesores
- Número total de profesores participantes: 10 profesores
- Categorías de los profesores: Profesores de tiempo completo y profesores de asignatura.

Participantes en la prueba piloto

Para la prueba piloto los sujetos participantes fueron estudiantes de nivel superior de la Universidad Tecnológica de León del campus Acámbaro, conocido como Unidad Académica de Acámbaro (UAS).

En la aplicación de la prueba piloto se encuestaron 170 estudiantes de las distintas carreras, la muestra de pilotaje se eligió de manera intencional y no representativa, bajo el criterio de que fueran estudiantes regulares inscritos en el nivel superior. Algunas características de la muestra para el estudio piloto son:

- Número de participantes: 170 estudiantes de nivel superior de los cuales 94 son hombres y 76 son mujeres.
- Edad promedio de los estudiantes: 20 años
- Cuatrimestre en curso: tercero y sexto

- Carreras: procesos industriales, tecnologías de la información, administración y desarrollo de negocios.
- Turno escolar: escolarizado de lunes a viernes turno matutino y fines de semana viernes y sábados turno mixto.
- Tipo de institución: Pública Universitaria, perteneciente al Sistema de Universidades Tecnológicas.

Participantes en la aplicación final

Para la aplicación de la escala a la muestra final participaron estudiantes de la Universidad Tecnológica de León (UTL), es decir la unidad central que se encuentra ubicada en la ciudad de León Guanajuato.

Algunas características de la muestra para la aplicación de la escala final son:

- Número de participantes: 693 estudiantes de nivel superior de los cuales 388 son hombres y 305 son mujeres.
- Edad promedio de los estudiantes: 19 años
- Cuatrimestre en curso: tercero
- Carreras: Multimedia y comercio electrónico, Redes y telecomunicaciones, Sistemas informáticos, Química ambiental, Turismo, Desarrollo de negocios, Administración, Gestión de calzado, Mantenimiento, Mecatrónica, Procesos industriales y Sistemas de transporte.
- Turno escolar: escolarizado de lunes a viernes turno matutino
- Tipo de institución: Pública Universitaria, perteneciente al Sistema de Universidades Tecnológicas.

Para la aplicación final de la escala la muestra fue elegida de forma intencional y no estadística, bajo el criterio de que fueran estudiantes regulares inscritos en el nivel superior.

2.5 Fases del procedimiento de construcción de la Escala de Clima Escolar en Ambientes Universitarios (ECEAU).

El procedimiento de construcción de la escala de medición del clima escolar en ambientes universitarios se describe de acuerdo a la figura 1. En este diagrama se menciona cada una de las etapas del procedimiento para llegar a la versión final de la escala.



Fig. 1 Procedimiento de construcción de una prueba objetiva. Fuente: "Presentación elaboración de escalas" Universidad de la Salle Bajío. Mayo 2013.

El procedimiento inicia en la base del triángulo, primero se determina lo que se desea evaluar para posteriormente identificar las variables que son contempladas en el constructo operacional y así construir las dimensiones que dan origen a los indicadores.

Para cada indicador se elaboran ítems que se validan mediante un proceso de jueceo de expertos en el tema, para realizar la evaluación de cada ítem es necesario considerar cuatro criterios: la relevancia, pertinencia, observabilidad y el poder de discriminación. Aquellos ítems que obtienen puntuaciones aceptables se consideran validados y por lo tanto forman parte de la versión preliminar de la escala para la aplicación piloto.

Finalmente los resultados de la aplicación piloto son sometidos a un proceso de validación psicométrica, para determinar la validez y confiabilidad de la escala, como resultado de la validación psicométrica se obtiene la escala en la versión final.

En este apartado se describen cada una de las fases de definición que conforman el procedimiento de construcción de la escala ECEAU. En estas tres primeras fases sobre definiciones (objetivo, variables, dimensiones, indicadores e ítems) fue necesario transitar por cuatro etapas: una de revisión teórica del clima escolar, seguida por una aproximación sociocultural al constructo, posteriormente la creación de la definición operacional del concepto de clima escolar y finalmente la construcción de la tabla de congruencia del instrumento a ser diseñado.

2.6 Revisión teórica de clima escolar e instrumentos de medición.

Tal como se mencionó en el capítulo de fundamentación teórica, la creación de esta escala nace de la discusión teórica sobre el tema de convivencia escolar, en función del cual se crea una base de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica. El concepto de clima escolar se perfila como una de las aproximaciones en el ámbito normativo-prescriptivo al estudio de convivencia, lo cual deriva de su carácter evaluativo y en consecuencia, su referencia a un conjunto de parámetros que derivan de declaraciones sobre lo que puede y debe hacer la institución en términos de los intercambios pedagógicos en aula, el soporte académico y personal a los estudiantes; el diseño y equipamiento de instalaciones así como espacios formativos y cualquier otro asunto relacionado con el diseño de espacios y mecanismos para dar soporte a las necesidades que los estudiantes enfrentan en su paso por la universidad.

Con fines de saber con precisión cuales son los aportes que se han realizado en el tema de clima escolar en ambientes universitarios, se recurre a fuentes de

información que sirven de base y fundamentación, para ello además de consultar la sustentación de fuentes teóricas y antecedentes del campo de estudio, fue necesario recurrir al conocimiento de las distintas escalas de evaluación del clima escolar existentes.

De tal forma que al revisar los contenidos de las diferentes escalas consultadas, se identificaron diversas dimensiones y variables que integran los instrumentos de evaluación de clima. Al realizar el cotejo de las diferentes dimensiones y variables se llegó a alcanzar una saturación de contenidos, realizando entonces un análisis de los distintos elementos de dimensiones y variables encontrados.

Una vez lograda la saturación de contenidos de los distintos instrumentos, se desarrolló el mapa de contenidos con los indicadores y dimensiones involucrados en dichas escalas. Así la escala en construcción pudo contrastarse con otras disponibles en la literatura.

La revisión teórica del clima escolar y de los instrumentos de medición del clima, apoyan en la fundamentación de la construcción de la escala de clima para ambientes universitarios, sin embargo como ya se mencionó anteriormente en el diseño metodológico, además de las revisiones teóricas fue necesario recurrir a fuentes de información empírica para recuperar información que pueda apoyar en la formulación de las razones que hay detrás del comportamiento humano y que permiten analizar de forma más detallada los elementos que conforman el estudio del clima para su evaluación, de tal manera que se pueda asegurar la integridad y calidad de la construcción del instrumento a probar.

Para ello se realizó una aproximación empírica al constructo de clima escolar que se describe en el siguiente párrafo.

2.7 Aproximación sociocultural al constructo de clima escolar

Una vez que se revisó el concepto de clima escolar desde el punto de vista teórico, se consideró necesario realizar una aproximación empírica al mismo. Para ello se realizó una exploración de campo en una población de alumnos, docentes y padres de familia. En la tabla 1 se describe los participantes que intervinieron en la segunda etapa de la exploración empírica al constructo de clima.

Tabla 1

Participantes de la segunda fase de aproximación exploratoria al constructo de clima.

	Alumnos		Profesores		Padres de Familia	
	Segundo cuatrimestre	Cuarto cuatrimestre	Asignatura	Tiempo completo	De alumnos del segundo cuatrimestre	De alumnos del cuarto cuatrimestre
Número de participantes	30	17	6	8	62	23

Esta exploración permitió el acercamiento sociocultural al campo de estudio utilizando técnicas cualitativas de entrevista y de grupo de discusión o focus group, realizándolas de la siguiente manera:

- Focus group con estudiantes universitarios de los primeros y últimos cuatrimestres de las distintas carreras que se imparten en la Universidad de estudio.
- Entrevistas individuales con alumnos del segundo y cuarto cuatrimestre.
- Entrevistas con profesores de tiempo completo de las distintas carreras.
- Entrevistas con profesores de asignatura que imparten clases en las distintas carreras que ofrece la institución.

- Focus group con padres y madres de familia de alumnos de segundo y cuarto cuatrimestre.

Con la aplicación de estas técnicas se realizó un análisis a profundidad de la temática, identificándose los elementos centrales del constructo de clima escolar desde la percepción de los alumnos, profesores y padres de familia; estas percepciones se contrastaron con las aseveraciones de los teóricos del campo de estudio, con el fin de operacionalizar el constructo.

En los grupos de discusión, los ejes de reflexión se centraron en el significado del concepto de clima escolar, los aspectos que determinan el clima, la relación de clima con su aprendizaje y las acciones que permiten construir un clima positivo, además de analizar la calidad de las interacciones y acciones pedagógicas. A partir del análisis semántico se encontró que:

- Las interacciones entre alumnos, maestros y directivos son importantes.
- Las clases y prácticas dinámicas de los docentes permiten que los estudiantes aprendan mejor.
- Las instalaciones y equipamiento de laboratorios son indispensables para el desarrollo del aprendizaje y genera un clima agradable para desarrollar las tareas.
- Las discusiones en clase provocan un ambiente agresivo y tenso.
- La construcción de lazos de amistad, respeto y confianza propicia un buen clima.
- La falta de involucramiento de los maestros en los conflictos propicia actos agresivos entre los alumnos.
- Los procedimientos de evaluación congruentes con los lineamientos educativos producen un ambiente positivo.
- La congruencia del profesor con sus responsabilidades y acciones es valorada por los alumnos.

- Dan importancia a la generación de prácticas de inclusión para la identidad de los alumnos.

Con los padres de familia además de explorar los significados de clima escolar se reflexionó en temas de participación social y relaciones interpersonales así como las expectativas que tienen de la institución educativa, resaltando lo siguiente:

- Los procesos de reconocimiento institucional hacia los alumnos propicia un buen clima.
- La generación de espacios de diálogo cuando existen problemas propicia una confianza en la resolución del problema.
- Los esquemas de aplicación del reglamento debe ser congruentes.
- La adecuada toma de decisiones institucionales genera un ambiente de justicia y equidad.
- La seguridad al interior de la institución origina confianza durante la estancia en la institución.

En el caso de los profesores se analizó el significado de clima escolar y se identificaron los elementos centrales para contar con un buen clima así como los aspectos que pueden contribuir a mejorar el clima para un mayor aprendizaje, destacando lo siguiente:

- Integración de profesores para la creación de estrategias de aprendizaje.
- Creación de buenas relaciones entre alumnos, profesores y directivos.
- Trato justo a los alumnos en el desarrollo de sus actividades de los estudiantes.
- Motivación a los estudiantes para el logro de su aprendizaje.
- Generación de confianza, apoyo y muestras de aprecio afectivo para con los alumnos.
- Estímulos y reconocimiento a los alumnos y maestros por su desempeño.
- Manejo adecuado de conflictos.
- Disponibilidad para la creación de proyectos institucionales de responsabilidad social.

2.8 Definición operacional del concepto de clima escolar

Con base en el análisis de las investigaciones que aportan al constructo, las aproximaciones socioculturales, las aportaciones de las discusiones teóricas en el diseño de los indicadores de convivencia escolar a partir de la base de Indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica del cuerpo colegiado de convivencia escolar, de la Universidad Iberoamericana León y del trabajo de tesis de esta investigación, se construyó el concepto operacional de clima escolar universitario, el cual se define de la siguiente manera:

“Clima escolar es el conjunto de características estructurales, funcionales e interaccionales que enmarcan el desarrollo de las actividades habituales de los miembros de la institución, reflejado en la percepción de la satisfacción que les genera”.

A partir de esta definición se construye la tabla de congruencia, la cual:

Es una herramienta que ayuda para la construcción de instrumentos de medición o evaluación porque permite dar estructura y asegurar que hay validez de contenido. La validez de contenido se refiere al grado en que una evaluación abarca toda la gama “de comportamiento del constructo que se mide” es decir que cubra todo lo que se espera.

2.9 Tabla de Congruencia Teórica.

La tabla de congruencia es la estructura que orientó el desarrollo del instrumento, es aquí donde se establecieron las variables que representan el universo de estudio y su operacionalización que se pretende explorar, así mismo dichas

variables fueron el marco de referencia para la construcción de los ítems (Tabla 2).

Tabla 2. *Tabla de congruencia teórica.*

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	Descripción del indicador
INSTITUCIONAL Se refiere a los aspectos organizacionales y funcionales de la escuela, donde se incorpora la imagen de la institución educativa, considerando los marcos normativos de regulación y la vinculación interinstitucional.	Estructura organizacional Conjunto de características organizacionales y políticas que enmarcan la identidad de la Institución Educativa.	1. Organigrama	Es la representación gráfica de la estructura de una empresa o cualquier otra organización
		2. Políticas y Normatividad	Se puede referir a la existencia de un conjunto de normativas y estatutos establecidos en una organización
		3. Infraestructura	Se refiere a las instalaciones y equipamiento con el que cuenta las distintas áreas de la institución para brindar los servicios que ofrece
	Funcionalidad Se refiere a la dinámica de operación manifestada en la cotidianidad del servicio educativo que se brinda a la comunidad universitaria y el entorno.	1. Canales de comunicación	Los canales de comunicación permiten guiar al estudiante durante su proceso formativo adecuadamente
		1. Aplicación de normas	Se refiere a la aplicación de normas por parte de la autoridad
		2. Cargas académicas	Se refiere a la cantidad de materias que llevan los estudiantes en un programa académico y su relación con la saturación en la carga de horarios y trabajos académicos
		3. Servicios al estudiante	Se refiere a los diferentes servicios que ofrece la institución (Becas, Tutorías, Servicios Escolares, Centro de Cómputo, Deportes, Act. Culturales, Estadías, etc.)
		4. Seguridad	Se refiere a garantizar la seguridad de los alumnos en función del entorno interno y externo de la institución
		5. Vinculación con el entorno	Se refiere a la efectiva vinculación de la Universidad con el sector social y empresarial en la posición de los estudiantes en sus prácticas profesionales
		6. Toma de decisiones	Mecanismos institucionales para tomar decisiones en función de las necesidades
INTERACCIONES EDUCATIVAS Se refiere a las prácticas, procesos, relaciones, actitudes, y comportamientos entre los diferentes miembros que componen la Institución y de la Institución con el entorno	Prácticas docentes Interacciones de los alumnos y profesores dentro de la dinámica de clase, así como también las actividades académicas metodológicas que los docentes utilizan en el desarrollo de sus clases.	1. Cumplimiento de objetivos	El cuidado que tiene el profesor en encaminar los esfuerzos para conseguir el objetivo académico planteado
		2. Estrategias de aprendizaje	Son las actividades metodológicas que el profesor dispone en la clase para facilitar el aprendizaje significativo
		3. Prácticas de evaluación	Criterios de evaluación para la materia, acompañados de una retroalimentación que guíe a la mejora del aprendizaje
		4. Comunicación docente-alumno	Promoción del diálogo con un trato respetuoso
		5. Acompañamiento	Cercanía pertinente del profesor con el estudiante demostrando interés en su proceso de formación
		6. Manejo de conflictos	Resolución de conflictos que se presentan dentro del aula y que están dentro y fuera de la normativa
		7. Congruencia del profesor	El comportamiento del profesor es congruente con lo que dice
	Interacciones de pares Las relaciones entre alumnos que se dan de manera natural y espontánea al interior de los grupos.	1. Manejo de conflictos	Resolución de los conflictos desde la interacción y recursos propios de los alumnos
		2. Canales de comunicación	Promoción y espacios para expresar las ideas
		3. Prácticas de inserción – exclusión grupal	Causas por las que se integran los grupos para incluir y excluir
	Interacciones institucionales	1. Canales de comunicación	Canales de comunicación en los que los estudiantes se sienten escuchados por las diferentes instancias de la institución

	(contexto interno) Las relaciones entre las instancias universitarias de servicio a los estudiantes para satisfacer sus necesidades	2. Responsabilidad compartida	Acompañamiento que la institución brinda al alumno para garantizar las condiciones que favorezcan la formación
		3. Toma de decisiones	Mecanismos institucionales entre las diferentes instancias para tomar decisiones de acuerdo a la atención de las necesidades
		4. Atención en los servicios	Garantizar que los servicios de las áreas de apoyo se realicen con eficiencia
	Interacciones con el contexto externo Se refiere a las prácticas, usos y costumbres de participación de la institución con la comunidad social y empresarial	1. Vinculación con padres de familia	Comunicación con los padres de familia por parte de la institución
		2. Vinculación con contexto empresarial	Relación que la institución establece con el sector empresarial para favorecer la práctica profesional de los estudiantes con experiencias significativas
		3. Vinculación con contexto social	Relación que la institución establece con el sector social y comunitario para favorecer la práctica profesional de los estudiantes con experiencias significativas
SATISFACCIÓN Percepción de los miembros de la institución con respecto al grado de satisfacción del clima escolar que se vive	Cumplimiento de expectativas Se refiere al grado de satisfacción entre lo que se espera y lo que se vive dentro de la Institución.	1. Calidad de las relaciones	Percepción de la satisfacción en las relaciones que se establecieron durante la estancia en esta universidad
		2. Calidad de la organización	Percepción de la satisfacción en la infraestructura y equipamiento brindado por la institución
		3. Calidad de la atención de los servicios	Percepción de la satisfacción en la atención de los servicios ofrecidos por la institución.
		4. Reconocimientos y estímulos institucionales	Grado de satisfacción en el reconocimiento otorgado por la institución
		5. Logro alcanzado	Las condiciones en la institución que permitieron alcanzar una adecuada formación en la conclusión de los estudios universitarios

2.10 Construcción de ítems

Para la construcción de los ítems (reactivos) se consideraron una serie de normas básicas de redacción de los ítems de forma que se tuviera la máxima calidad posible y no propiciara ningún error de comprensión. Para este proceso se contó en una primera etapa con el apoyo de la Unidad de Evaluación Educativa del Instituto de Investigación en y Desarrollo Educativo de la UABC en la impartición de talleres de redacción de ítems y posteriormente, con el asesoramiento de la Dirección de Orientación y Desarrollo Educativo de la Universidad De la Salle Bajío, León, Gto., Se redactaron los reactivos bajo la indicación de redactar un ítem para cada indicador de la tabla de congruencia, respetando siempre la variable de procedencia y la dimensión de la que surgen, con el propósito de darle sentido a la redacción. Los redactores pertenecen al grupo de trabajo de convivencia de la Universidad Ibero León, participando siete redactores expertos en el tema. El total de ítems elaborados fue de 351, estos a su vez fueron evaluados por los jueces como siguiente fase del procedimiento, para de esta manera generar la versión preliminar de la escala (versión piloto).

2.11 Jueceo de ítems

Una vez redactados los ítems se inicia el proceso de jueceo. Éste consiste en evaluar los ítems producidos por los redactores expertos por un grupo considerado de igual ó mayor expertiz en la materia. Dichos jueces son ajenos al proceso de redacción para no sesgar su evaluación sobre los reactivos. La finalidad del proceso de jueceo es discriminar los mejores ítems bajo los criterios de relevancia, pertinencia, observabilidad y discriminación. La relevancia es un criterio que alude a una característica esencial de lo que se pretende evaluar, es decir una característica fundamental del clima escolar; pertinencia, es un criterio que determina que tanto un reactivo pertenece al indicador y que está incluido en la variable que se está evaluando; observabilidad, es un criterio que plantea evaluar lo más objetivo posible alguna acción, fenómeno o situación, es decir que el reactivo plantea algo que puede ser evaluado o percibido y además que refleje dicha observación lo más objetivamente posible; discriminación, es un criterio que permite cuantificar el grado en que está presente el indicador.

El proceso de jueceo utilizado en este estudio fue desarrollado por la Universidad de la Salle Bajío (2012) haciendo una adaptación del método sugerido por Kerlinger (2002) con la finalidad de dar mayor objetividad al proceso de manera que al final queden sólo aquellos que mejor representan el dominio que intenta ser medido.

Los jueces participantes fueron 6 investigadores pertenecientes a las instituciones educativas de la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Iberoamericana de León, la Universidad Jesuita de Guadalajara ITESO y la Pontificia Universidad Católica de Chile. De acuerdo con las calificaciones asignadas por los expertos, se realizó el filtrado de reactivos que cumplieran con los cuatro criterios para integrarse a la versión preliminar de pilotaje. El procedimiento consistió en que los ítems seleccionados tenían que superar cada uno de los criterios en el puntaje establecido como aceptable (suma de la media de todos los ítems más la desviación estándar arrojada por los ítems analizados).

Así se determinaron los puntajes de cada ítem en los 4 criterios arriba enunciados y en donde cada dimensión se analizaba de manera independiente. El jueceo permitió depurar los 351 reactivos iniciales para considerar solamente 76 reactivos que pasaron a la siguiente fase del procedimiento de construcción de la escala en su versión preliminar.

2.12 Pilotaje de la versión preliminar

La versión preliminar del instrumento quedó integrada por un total de 76 reactivos. Para realizar el pilotaje de esta versión se trabajó con una muestra total de 170 estudiantes universitarios pertenecientes a la Unidad Académica Acámbaro (UAS).

La aplicación del cuestionario se realizó a estudiantes que cursaban el tercero y sexto cuatrimestre, de estudiantes de las diferentes carreras que se imparten en el plante, la descripción de las características de la muestra para la prueba piloto se enuncia en el apartado de participantes (punto 2.3.1.2)

Los resultados obtenidos del pilotaje fueron el insumo para realizar el análisis psicométrico de la prueba.

2.13 Análisis psicométrico de la Escala.

De acuerdo a (Reyes- Lagunes, 1993) el análisis psicométrico se realizó en las siguientes fases:

1. En su distribución, direccionalidad y discriminación.
2. En las correlaciones observadas Ítems-Escala para conocer la validez de contenido. Validez de contenido.
3. En el análisis factorial exploratorio para determinar la validez del constructo e identificar los factores que se agrupan en el instrumento. Análisis Factorial.

4. La contrastación del análisis factorial con la teoría revisada y conocer su ajuste a dicha variable de estudio.
5. El reflejo de la consistencia definitiva del instrumento y de los factores que arroja.

Para realizar el análisis psicométrico se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versión 17).

2.14 Análisis de Reactivos

- 1) **Distribución:** Los 76 reactivos analizados, 45 de ellos se encuentran fuera del rango de -0.5 y 0.5, por lo tanto el 60% muestran un sesgo positivo.
- 2) **Direccionalidad:** determina el comportamiento esperado en frecuencias de acuerdo a los extremos de los datos, cuartiles del grupo inferior y superior, 38 reactivos aplanados, ya que no muestran una tendencia contraria.
- 3) **Discriminación:** En la discriminación, al comparar el Grupo Inferior y al Grupo Superior, se mantuvieron todos los reactivos ya que se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos.

2.15 Validez de Contenido (Correlación Ítem-Escala)

Al realizar el análisis de correlación Ítem-Escala (Pearson), todos los reactivos se mantienen con observaciones de magnitud aceptable, es decir todos los reactivos están por encima del criterio de mayor a 0.2 en las correlaciones del ítem con respecto a todos los demás que conforman la escala.

2.16 Validez de Constructo (Análisis factorial)

El análisis factorial pretende simplificar la información contenida en una matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable, dado que una matriz de correlación expresa la fuerza con la que se relacionan dos variables, el análisis factorial da respuesta a la pregunta de ¿por qué unas variables se relacionan más entre sí y menos con otras?. La respuesta hipotética a esta pregunta es porque existen otras variables expresadas en función de las variables originales. El método de extracción de las nuevas variables a partir de la matriz de correlaciones entre los ítems empleado en este trabajo es el denominado *Componentes Principales con rotación varimax*.

El análisis factorial arrojó seis factores (nuevas variables) claros en cuanto a contenido conceptual y dos indicadores (se les nombra indicadores por contener menos cantidad de ítems para su conformación). Estos factores explican el 52.8 % de la varianza de la muestra, con un buen índice de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) superior a 0.8, así como buenas soluciones iniciales (comunalidades). Asimismo de los ítems que conforman cada uno de estos factores se mantuvieron solamente aquellos que presentaban un peso o aportación superior a 0.40, mínimo aceptado para estudios en educación.

Los factores quedaron conformados finalmente como se muestra la Tabla 5.

Tabla 5

Conformación final de los factores.

Factor	Núm. total de ítems	Ítems de la versión preliminar	Ítems en la versión final	α
1 "Estructura organizacional"	5	6,7,8,10,11	1,2,3,4,5	0.80
2 "Funcionalidad"	5	17,18,20,50,52	6,7,8,9,10	0.83
3 "Prácticas Docentes (Interacción Maestro-Alumno)"	9	29,30,33,34,35 36,37,38,39	16,17,18,19,20 21,22,23,24	0.89
4 "Prácticas Docentes (Metodología de Enseñanza-Aprendizaje)"	5	13,21,22,23,24	11,12,13,14,15	0.83
5 "Interacciones de pares"	6	41,42,43,44,45, 46	28,29,30,31,32,3 3	0.86
6 "Satisfacción"	5	67,68,69,70,71	37,38,39,40,41	0.90

Los diversos factores se agruparon con base en la estructura teórica plasmada en la tabla de congruencia, lo que nos permite identificar 6 variables de las 7 previstas inicialmente.

A continuación se muestran los indicadores que se generaron con menor consistencia interna en su estructura teórica y empírica, ya que están representados por un menor número de ítems en su agrupación (Ver tabla 6).

Tabla 6.
Conformación final de los Indicadores.

Indicador	Núm. total De ítems	Ítems de la versión preliminar	Ítems en la versión final	α
1 “Prácticas Docentes (Prácticas de Evaluación)”	3	25,27,28	25,26,27	0.74
2 “Interacciones con Contexto externo”	3	64,65,66	34,35,36	0.76

Considerando la estructuración teórica e integración de las variables en las dimensiones manifestadas en la tabla de congruencia, se aplicaron análisis de confiabilidad para determinar la consistencia interna del instrumento desarrollado, los valores alcanzados nos expresan la alta congruencia teórica de las variables en las dimensiones expresadas (Ver tabla 7).

Tabla 7.
Escala de clima escolar en ambientes universitarios expresado en dimensiones.

Dimensión	α	Factores e indicadores
Institucional	0.86	Factor 1 y 2
Interacciones Educativas	0.92	Factor 3, 4 y 5; Indicadores 1 y 2
Satisfacción	0.90	Factor 6

A continuación se muestran las alfas por factores e indicadores de acuerdo a la tabla de congruencia esperada y respetando la numeración tal como se redujeron en el análisis factorial:

FACTORES E INDICADORES

	Factor 5: “Estructura Organizacional”	Alfa
6	La Universidad tiene el equipo necesario para realizar las prácticas requeridas por el programa de estudios	.80
7	La Universidad dispone de instalaciones para realizar con seguridad actividades deportivas y recreativas	
8	Las instalaciones con las cuentan las áreas de la Universidad nos brindan un servicio adecuado	
10	En esta Universidad contamos con laboratorios especializados para nuestro aprendizaje	
11	Los estudiantes sabemos con quién podemos comunicar nuestras inquietudes respecto al desempeño de los profesores	
	Factor 3: “Funcionalidad”	
17	Las autoridades de la Universidad solicitan la participación de los estudiantes cuando deben tomar una decisión que nos afecta	.83
18	Los estudiantes podemos solicitar a la Universidad que revise decisiones que nos perjudican	
20	La Universidad cuenta con procedimientos para involucrar alumnos al decidir sobre asuntos importantes para los estudiantes	
50	Los estudiantes pueden solicitar audiencia con la dirección cuando es necesario	.80
52	En la Universidad, existe comunicación entre las diferentes instancias para tomar decisiones que atiendan las necesidades de los estudiantes	
	Factor 1: “Prácticas Docentes (Interacción M-A)”	
29	El profesor y los estudiantes conversamos cuando tenemos diferencias de opinión sobre un tema	.89
30	El profesor nos trata con respeto cuando nos solicita participar en clase	
33	El profesor acompaña a los estudiantes que necesitan más apoyo	
34	Cuando no entiendo un tema puedo acercarme a los maestros y pedirles que me expliquen mejor	
35	Los profesores saben escuchar a los alumnos cuando tienen problemas con sus trabajos	
36	Cuando hay conflictos los profesores escuchan a las partes involucradas	
37	El profesor cumple los compromisos contraídos con el grupo	
38	El profesor se disculpa cuando dejó de cumplir alguna promesa o compromiso con el grupo	
39	Los profesores ponen en práctica aquellas cosas que nos dicen que debemos hacer	
	Factor 6: “Prácticas Docentes (Metodología A-E)”	
13	Es adecuada la cantidad de tareas y trabajos que nos dejan los profesores para nuestro aprendizaje	.83
21	Los profesores se aseguran de que todos los estudiantes comprendamos en qué consisten las tareas a desarrollar	
22	El profesor diseña actividades prácticas que nos ayuden a comprender conceptos o fórmulas nuevas	
23	Las actividades que proponen los maestros favorecen el aprendizaje	
24	El profesor diseña sus actividades de modo que podemos relacionar lo que sabemos con los nuevos conocimientos	

	Indicador 2: “Prácticas Docentes (Evaluación)”	
25	El profesor siempre nos dice en qué podemos mejorar en relación con los temas vistos en clase	.74
27	Los profesores nos retroalimentan después de cada evaluación	
28	Los profesores nos entregan nuestros trabajos con comentarios que nos ayudan a mejorar	
	Factor 4: “Clima entre la Relación de Pares”	
41	Entre los estudiantes nos hablamos con cortesía y respeto	.86
42	Entre los estudiantes discutimos sin llegar a agredirnos	
43	Los estudiantes resolvemos nuestras diferencias mediante el diálogo	
44	Cuando tenemos un conflicto difícil de resolver, los estudiantes buscamos un mediador	
45	Cuando tenemos problemas entre compañeros podemos resolverlo sin insultarnos	
46	Los alumnos se escuchan mutuamente cuando tienen opiniones opuestas	
	Indicador 2: “Interacción con Contexto”	
64	La Universidad propone proyectos de vinculación comunitaria en los que los estudiantes podemos poner en práctica nuestros conocimientos	.76
65	La Universidad promueve trabajo social en zonas desfavorecidas	
66	La Universidad genera prácticas profesionales en favor de personas y grupos sociales vulnerables	
	Factor 2: “Satisfacción”	
70	Esta Universidad reconoce el esfuerzo de los alumnos	.90
69	Esta Universidad valora de forma objetiva nuestros trabajos y proyectos	
71	La Universidad reconoce nuestros logros académicos	
68	Me siento satisfecho con los servicios académicos de apoyo que ofrece la Universidad	
67	El trato que he recibido en la Universidad, ha sido satisfactorio	

A continuación se muestran como se integran los factores por las dimensiones esperadas en la tabla de congruencia:

FACTORES E INDICADORES		DIMENSIONES	Alfa		
Factor 1: “Estructura Organizacional”		INSTITUCIONAL	.86		
Factor 2: “Funcionalidad”					
Factor 3: “Prácticas Docentes (Interacción M-A)”	Factor Integrador Clima en el Aula alfa .92	INTERACCIÓN EDUCATIVA	.92		
Factor 4: “Prácticas Docentes (Metodología A-E)”					
Indicador 1: “Prácticas Docentes (Evaluación)”					
Factor 5: “Clima entre la Relación de Pares”				SATISFACCIÓN	.90
Indicador 2: “Interacción con Contexto”					
Factor 6: “Satisfacción”					

2.17 Normas de interpretación

Para establecer las normas de interpretación del instrumento se determinaron los baremos de la escala utilizando percentiles tanto para mujeres como para hombres (Tabla 8 y 9), ubicando la puntuación media en el percentil 50 de modo que las puntuaciones que se encuentran entre el percentil 5 a 25 consideran la percepción de ese factor como “Inadecuado o no satisfactorio”, del percentil 30 al 50 es “poco satisfactorio”, del 55 al 75 es “satisfactorio” y de 80 en adelante “muy satisfactorio”.

Tabla 8
Baremos mujeres

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Indicador 1	Factor 5	Indicador 2	Factor 6	Clima Universitario	
Media	16.21	14.19	30.01	16.32	8.85	18.91	8.95	16.72	130.17	
Mediana	16	15	30	16	9	19	9	17	130	
Desv. típ.	2.42	3.08	3.61	2.42	1.7	2.52	1.79	2.38	14.36	
Mínimo	8	5	21	7	3	10	3	7	79	
Máximo	20	20	36	20	12	24	12	20	159	
Percentiles	5	12	9	24	12	6	15	6	13	107
	10	13	10	25	13	7	16	7	14	112
	15	14	11	26	14	7	16	7	15	115
	20	14	12	27	14	7	17	8	15	118
	25	15	12	27	15	8	17	8	15	120
	30	15	13	28	15	8	18	8	15	122
	35	15	13	29	15	8	18	8	16	125
	40	16	14	29	15	9	18	9	16	127
	45	16	14	30	16	9	19	9	16	129
	50	16	15	30	16	9	19	9	17	130
	55	17	15	31	17	9	19	9	17	132
	60	17	15	31	17	9	20	9	17	135
	65	17	15	32	18	9	20	10	18	137
	70	18	16	32	18	10	20	10	18	138
	75	18	16	33	18	10	21	10	19	141
	80	18	17	33	19	10	21	10	19	143
	85	19	17	34	19	11	22	11	19	146
90	19	18	35	19	11	22	11	20	149	
95	20	19	35	20	12	23	12	20	151	

Tabla 9
Baremos hombres

Escala de Factores										
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Indicador 1	Factor 5	Indicador 2	Factor 6	Clima Universitario	
Media	15.74	13.38	29.36	15.98	8.06	18.09	8.77	16.04	125.42	
Mediana	16	14	30	16	8	18	9	16	126	
Desv. típ.	2.79	3.2	4.05	2.66	1.98	2.95	2.01	2.8	16.43	
Mínimo	6	5	10	6	3	10	3	5	63	
Máximo	20	20	36	20	12	24	12	20	161	
Percentiles	5	11	7	22	12	4	13	5	11	97
	10	12	9	24	13	5	14	6	12	104
	15	13	10	25	13	6	15	7	13	110
	20	13	11	26	14	6	16	7	14	113
	25	14	11	27	14	7	16	7	14	116
	30	15	12	27	15	7	16	8	15	117
	35	15	12	28	15	7	17	8	15	120
	40	15	13	29	15	8	18	8	16	121
	45	16	13	29	16	8	18	9	16	124
	50	16	14	30	16	8	18	9	16	126
	55	16	14	30	17	8	19	9	17	128
	60	17	14	31	17	9	19	9	17	131
	65	17	15	31	17	9	20	10	17	132
	70	18	15	32	18	9	20	10	18	135
	75	18	15	32	18	9	20	10	18	137
	80	18	16	33	18	10	21	11	19	141
	85	19	16	34	19	10	21	11	19	142
	90	19	17	35	19	11	22	11	19	146
	95	20	19	35	20	11	23	12	20	152

2.18 Versión final de la Escala de Clima Escolar en Ambientes Universitarios (ECEAU).

Los resultados arrojados en el estudio psicométrico permitieron definir una escala final con 41 ítems integrados en seis factores y dos indicadores:

El Factor 1 “*Estructura Organizacional*” nos permite conocer la apreciación de los estudiantes sobre el conjunto de características organizacionales y políticas que enmarcan la identidad de la Institución educativa como agentes que inciden en el clima escolar.

El Factor 2 “*Funcionalidad*” se enfoca en la apreciación de los estudiantes con relación a los canales de comunicación que sirven adecuadamente para guiarlos durante su proceso formativo y los mecanismos institucionales para tomar decisiones en función de las necesidades de los estudiantes.

El Factor 3 “*Prácticas docentes (Interacción Maestro-Alumno)*” evalúa la promoción del diálogo con un trato respetuoso al interior del aula, cercanía pertinente del docente con el estudiante demostrando interés en su proceso de formación, el mecanismo utilizado para resolver conflictos que se ubican dentro y fuera de la normativa, la congruencia entre el comportamiento del profesor y lo que dice.

El Factor 4 “*Prácticas docentes (Metodología de Enseñanza-Aprendizaje)*” permite conocer la apreciación del estudiante acerca del cuidado que tiene el profesor en encaminar los esfuerzos para conseguir el objetivo académico planteado así como las actividades metodológicas que el profesor dispone en la clase para facilitar el aprendizaje significativo.

El Indicador 1 “*Prácticas docentes (Prácticas de Evaluación)*” se enfoca en la apreciación del estudiante acerca de los criterios de evaluación para la materia y la existencia de una retroalimentación por parte del docente que guíe a la mejora del aprendizaje.

El Factor 5 “*Interacciones de pares*” evalúa las relaciones entre alumnos que se dan de manera natural y espontánea al interior de los grupos; los mecanismos utilizados para la resolución de los conflictos desde la interacción y recursos propios de los alumnos, la promoción y espacios para expresar las ideas, causas por los que se integran los grupos para incluir y excluir.

El Indicador 2 “*Interacciones con el contexto externo*” evalúa la apreciación del estudiantes acerca de las oportunidades que la Universidad ofrece para vincularse

con la comunidad o el sector empresarial ya sea a través de servicio social, prácticas profesionales, proyectos de apoyo comunitario, etc., lo anterior con la finalidad de transferir los conocimientos teóricos y prácticos logrados dentro de las aulas de la institución educativa.

El Factor 6 “*Satisfacción*” evalúa el grado de satisfacción y aprobación que dan los estudiantes de su estancia y desarrollo dentro de una universidad, esta apreciación engloba a la institución educativa en su conjunto.

Los factores e indicadores mencionados conforman lo que denominamos “Clima Universitario” el cual como señalamos antes, lo hemos definido, como: *“El conjunto de características estructurales, funcionales e interaccionales que enmarcan el desarrollo de las actividades habituales de los miembros de la institución universitaria, reflejado en la percepción de la satisfacción que les genera”*. Por ello para conocer la apreciación que tienen los estudiantes sobre esta variable es necesario considerar todos los componentes que integran la Escala.

2.19 Descripción de la Escala (ECEAU)

La escala consta de 41 ítems, organizados en tres dimensiones orientados a evaluar:

- Estructura organizacional (ítems 1 al 5)
- Funcionalidad (ítems 6 al 10)
- Prácticas docentes (Interacción Maestro-Alumno) (ítems 11 al 19)
- Prácticas docentes (Metodología de Enseñanza- Aprendizaje) (ítems 20 al 24)
- Prácticas docentes (Prácticas de Evaluación) (ítems 25 al 27)
- Interacciones de pares (ítems 28 al 30)
- Interacciones con el contexto externo (ítems del 34 al 36)

- Satisfacción. (ítems del 37 al 41)

2.20 Administración y calificación de la Escala.

La Escala de Clima Escolar en Ambientes Universitarios (ECEAU) es un instrumento de fácil administración ya sea individual o grupal. Cada respuesta puede ser calificada con un puntaje que varía del 1 al 4 siendo las posibilidades de respuesta las siguientes:

4 = TOTALMENTE DE ACUERDO

3 = DE ACUERDO

2 = EN DESACUERDO

1 = TOTALMENTE EN DESACUERDO

Para obtener los puntajes de cada Factor e Indicador se suman las puntuaciones obtenidas de cada ítem que conforma el Factor o Indicador, el total se ubica en el baremo correspondiente al sexo del sujeto evaluado para obtener la puntuación percentil, si al ubicar el puntaje directo en la tabla de baremos comparte varias puntuaciones percentil se asignará el mayor valor percentil que corresponda al puntaje directo.

En el caso de la percepción del clima universitario se suman las puntuaciones totales de cada factor e indicadores obteniendo así una puntuación total global (valor máximo 164 y mínimo 41) A mayor puntaje obtenido, mejor clima universitario, dicho puntaje sigue el procedimiento de ubicación en el baremo correspondiente para su conversión a puntuación percentil.

Una vez obtenidas las puntuaciones percentiles se realiza la interpretación de cada Factor, Indicador y Clima de acuerdo con las normas de interpretación generadas (ver capítulo III Resultados, apartado 3.2).

2.21 Administración final de la Escala de Clima Escolar en Ambientes Universitarios (ECEAU).

La versión final de la ECEAU fue administrada a una muestra de 693 estudiantes universitarios de una población distinta a la muestra de la prueba piloto.

Se muestrearon 12 programas educativos de las distintas áreas de la Universidad Tecnológica de León (Campus León), cubriéndose un total de 42 grupos que arroja un 91% de la totalidad de los grupos existentes.

Con la intención de evitar sesgos en las respuestas de los alumnos, se utilizaron dos versiones de la escala; las tipo “A” y las tipo “B” cada una de ellas con los mismos ítems pero presentados en un orden distinto (ver. Anexo Escala ECEAU). Del total de encuestas administradas 349 eran del tipo “A” y 344 del tipo “B”.

Durante la aplicación se observó que el tiempo promedio de respuesta de la encuesta fue de aproximadamente 10 minutos, pocos estudiantes consumieron un tiempo de 15 minutos, esto permite que la escala sea accesible ya que presenta el beneficio de que al ser contestado en poco tiempo los estudiantes puedan contestar de manera objetiva al presentarse pocos ítems y con ello evitar que contesten de manera arbitraria.

También se identificó que los profesores del área electromecánica al llegar a los grupos seleccionados presentaron al principio resistencia por consumir tiempo de sus clases, en las otras áreas no existió incidente alguno llevándose la aplicación de forma adecuada.

Una vez que se colectaron los cuestionarios se foliaron para llevar un mejor control en el registro para la captura de la información en el programa SPSS.

La aplicación de la encuesta se realizó durante una semana para cubrir la mayoría de los grupos de la institución.

Una vez concentrada la información en la base del programa SPSS, se procedió al análisis estadístico para evaluar el clima que perciben los estudiantes universitarios de la UTL campus León, además de realizar el análisis descriptivo con cada uno de los factores e indicadores de la escala, de manera que se realizara una interpretación a la luz de los estudios cualitativos utilizados y con ello enriquecer la visión acerca del clima escolar que perciben los estudiantes en la universidad, obteniendo una mayor aportación de las vivencias de los estudiantes en su trayectoria escolar.

En el siguiente capítulo se describen los resultados arrojados de la aplicación de la escala ECEAU.

CAPITULO III. Resultados

Este capítulo presenta los resultados en dos partes. La primera expone los resultados de dos etapas del proceso metodológico: el sondeo sobre clima y sobre convivencia. Debido a que los resultados de estas consultas a pesar de que se realizaron en momentos diferentes -y en las cuales participaron alumnos, docentes y padres y madres de familia- redundan básicamente sobre los mismos asuntos, se presenta de una manera integrada lo que resulta de las mismas.

3.1 Resultados del sondeo exploratorio sobre convivencia y clima escolar

Este apartado presenta los resultados del primer sondeo realizado con alumnos y docentes acerca de lo que entienden por la convivencia, qué efectos piensan que tiene la manera de convivir en el desempeño de sus actividades en la universidad y cómo piensan que podría mejorarse la convivencia diaria. Este sondeo contempló tanto entrevistas individuales a estudiantes de carreras como Desarrollo de Negocios (A1 EN DN “pn”), Procesos Industriales (A2 EN PI “pn”), Tecnologías de la Información (A3 EG TI “bn”), como focus group en las carreras de Desarrollo de Negocios, (A4 FG DN “pn”) Procesos industriales, Tecnologías de la información (A5 FG DN-PI-TI “an” y A6 FG PI “pn” y), Focus Group Tecnologías de la información grupo 301 (A7 FG TI 301 “pn”), Focus Group Tecnologías de la información grupo 302 (A8 FG TI 302 “pn”) y finalmente Focus Group Tecnologías de la información y Administración (A9 FG TI-AD “an”). En cuanto a los docentes, se conformaron también dos focus con profesores, en grupos de 8 a 10 profesores de tiempo completo y de asignatura de distintas carreras y de distintos turnos, para empezar a hacer una indagación desde su punto de vista como docentes, de problemas de convivencia que aquejan a la institución. (A10 SE P-PTC “bn” X A13 FG P “an”) El último grupo focal se realizó con padres de familia (A14 FG PF “an”).

Los elementos clave que resaltan en sus opiniones dieron la oportunidad de tener una primera visión panorámica sobre asuntos de convivencia relacionados con la vida en la Universidad y que se presentaron organizados como sigue: (1) Apreciaciones generales sobre la convivencia y su importancia; (2) Apreciaciones generales sobre los servicios, la organización y las instalaciones universitarias, (3) Apreciaciones relacionadas con las prácticas docentes; (4) Valoración de las relaciones entre pares, (5) Sugerencias para mejorar la convivencia.

3.2 Apreciaciones generales sobre la convivencia y su importancia

Los alumnos dicen que necesitan aprender a convivir y a adaptarse a otras personas e ideas:

“Sí, porque debemos saber convivir en determinado lugar y con diferentes personas y hay que adecuarnos, tal vez hay personas que no tienen esa cualidad de adaptarse y solo se cierran a sus ideas, entonces muchas veces eso es un factor no muy bueno.” (A3 EN TI b17)

Se destaca mucho aprender en la diversidad, que es un rasgo común de la escuela en la que provienen estudiantes de distintas comunidades y ciudades:

“Aprendemos más con la diversidad de ideas” (A5 FG DN-TI-PI a1B)

“Debemos aprender a trabajar con distintas personas, por eso es importante el trabajo colaborativo.” (A5 FG DN-TI-PI a1A)

Esto no siempre lo logran:

“He estado con mis formas de pensar he jalado a la gente que quiere estar conmigo, que más o menos piensa igual que yo, que quiere superarse y que quiere dejar huella aquí en la escuela y no de mala manera sino de

una buena forma, con proyectos, iniciativa más que nada; ahorita se me ha hecho difícil porque no toda la gente quiere, muchos desean sólo pasar por la escuela” (A2 EN PI p6)

Aprender determinados códigos de cortesía, además de preparar para futuros espacios, hace el espacio de tiempo en la universidad agradable:

“Eh.. por ejemplo para una buena entrevista de trabajo es importante, (saber relacionarse) eh.. bueno que se vea nuestra amabilidad y que lo fomentemos tanto el alumnado como recibir ese ejemplo de los profesores , el hola, cómo estás, buen día, suerte en tus clases, eso te anima, porque así te haya ido mal en la mañana porque te dejó el camión y si llegas y te reciben con una sonrisa o unos buenos días, dices.. ya, quedó lo del camión atrás y sigues con tus clases.” (A2 EN PI p9)

“Es muy importante una buena convivencia ya que de esa manera muchos alumnos nos motivamos pues algunas veces no lo vemos como ir a la escuela por aprender, sino porque queremos convivir con nuestro profesores y compañeros, entonces algo que nos motiva a venir y por consiguiente venimos a la escuela con gusto y creo que aprendemos mejor”. (A3 EN TI b19)

Reconocen que estas situaciones tienen que ver con su rendimiento como estudiantes. Destacan el no sentirse aislados:

“En cierta manera si porque si vengo enojado o triste y hay un aliento para estar bien, es el decir voy estar bien y voy a recibir mis clases con gusto, si vengo triste y enojado y veo caras así, mejor me quedo en mi casa y así me deprimó” (A2 EN PI p10)

“Se puede trabajar mejor, estamos mucho tiempo en la escuela y es necesario que exista un buen ambiente para que no se sienta pesado el estar las 8 horas en la escuela, también para no sentirnos aislados, debe

existir un ambiente que nos permita estar a gusto pues nuestros compañeros son como nuestra segunda familia” (A4 FG DN p2)

Los alumnos en la conversación grupal mencionan que el mal ambiente puede ser motivo de abandono de la escuela:

Sí puede abandonar un alumno la escuela por un mal ambiente. (A4 FG DN p3)

Es importante el ambiente de convivencia porque se pueden dar malos entendidos, conflictos y crear un ambiente tenso. (A7 FG TI 301 p2)

Esta apreciación es compartida por sus docentes también.

“Es importante para nuestro aprendizaje el que nos tratemos con respeto y amabilidad todo el personal académico, alumnos y administrativos.” (A9 FG TI-AD a2.A)

“Se crea un ambiente de confianza y esto nos beneficia en nuestro aprendizaje porque como me tratan con respeto yo entonces también trato con respeto.” (A9 FG TI-AD a2.C)

Además de relacionarse, hay que “proteger” a los demás. Esta expresión es interesante por reflejar un sentido de cuidado del otro que será parte de su trabajo ya como profesionales:

“En una empresa si vamos para eso, no vamos a estar solos, vamos a estar al mando de alguien y nosotros vamos a tener al mando a alguien, entonces no podemos estar como ermitaños, decir “yo hago mi trabajo y solo yo” sino que también hay que proteger a los demás.” (A2 EN PI p4)

Los alumnos valoran los espacios de convivencia informal:

Cuando se hacen convivios, cuando se interactúan con distintas carreras se da una buena convivencia porque se conocen y descubren nuevas formas de trabajo, de pensar etc. (A6 FG PI p4)

Así como el hecho de que en éstos estén presentes alumnos de distintas carreras:

No existen eventos en donde se incluya a todos sin hacer diferencias por especialidad de carrera (A8 FG TI 302 p4)

En síntesis, la convivencia es valorada como importante por crear espacios amables.

“Es agradable estar en una ambiente donde existe respeto y amabilidad que estar en un lugar donde solo hay pleitos.” (A9 FG TI-AD a2.D)

De su parte, los docentes también expresan la importancia de las relaciones que se dan en la institución entre alumnos y docentes, destacando la necesidad de que en la universidad se den relaciones de afecto hacia los estudiantes:

“Las relaciones sociales que se dan entre los alumnos y no solamente la relación con los alumnos, sino la relación que se da con todo el personal de la institución y no solo la relación alumnos sino de todos y la relación de alumnos con los profesores.” (A10 SE P-PTC b5 MLC)

“Ya a nivel universitario se había olvidado mucho esa parte de la integración, de integrar bien lo que era el alumnado-padre de familia, porque se supone que a nivel universidad ellos ya tienen cierta madurez para ya no este... llamar a los padres de familia” (A10 SE P-PTC b5 SOV)

“En el clima se le ve mucho el reflejo de cómo son tratados en sus casas” (A10 SE P-PTC b5 SOV)

“No están muy acostumbrados a recibir afecto y siento que sí influye la falta de sus familias dentro del clima escolar” (A10 SE P-PTC b5 SOV)

3.3 Aspectos de la organización institucional, servicios e instalaciones universitarias que afectan la convivencia:

Los estudiantes al hablar de la institución mencionan en primer lugar el problema del horario que resulta excesivo y esa sobre carga, tal como la ven afecta la posibilidad misma de convivir entre ellos.

“Pues para empezar el horario es un poco pesado, de estar todo el día en la escuela por la mañana en las clases hasta las 4 p.m y por las tardes realizar los trabajos grupales, investigar, entonces llegar a casa, es pues... ahora si que alimentarse.” “Darse un baño, posteriormente hacer alguna tarea, entonces es de salir de casa, porque no cuento con una computadora, regresar en la noche a casa y llegar a dormir y pues ya, no hay mucho tiempo para convivir” (A3 EN TI b6)

Sobre el sistema de normas los alumnos comentan no sentirse conformes con normas que van “en contra de la personalidad”. Esto puede entenderse como en contra de sus usos y costumbres como de los estilos de arreglo como jóvenes. En el focus, claramente señalan que no se toman en cuenta sus opiniones. (A7 FG TI 301 p13) :

“A veces se imponen normas o reglas las cuales van en contra de la personalidad. Por ejemplo de las más comunes los hombres traer el cabello corto, los hombres de venir vestidos formales los días lunes, no comportarse de tal forma, entonces muchas veces eso afecta el ambiente que se daba en el aula” (A3 EN TI b16)

Se menciona el caso de un alumno que deja la universidad por una situación relacionada con su arreglo personal:

Un alumno se apartaba del grupo porque no compartía las mismas ideas esto debido a la educación que tenía, no estaba de acuerdo con las reglas institucionales, no le agradaba que influyeran en su persona, él pensaba

que mientras él cumpliera con lo académico no tenían por qué decirle como debía cuidar su apariencia física como por ejemplo el cortarse las uñas, comentan que se debería respetar su estilo de su persona, esto provocó que no se sintiera aceptado, le excluían y decidió irse. (A7 FG TI 301 p3)

Otro aspecto mencionado en la organización general es la falta de apoyo o espacios para hablar con sus coordinadores de carrera:

No se atienden a las citas que se solicitan con los coordinadores académicos. (A7 FG TI 301 p13)

No hay apoyo por parte del coordinador no están respaldados. (A7 FG TI 301 p13)

Los padres de familia señalan cuestiones que les preocupan como tener más información sobre sus hijos; apoyos en becas y cuidar los horarios de salida de la Universidad.

Talleres informativos de temas de la vida cotidiana del alumno (A13 FG P a9)

Creación de programas de becas (A14 FG PF aC)

Mucho trabajo en equipo, salidas tardes por los trabajos. (A14 FG PF aF)

3.4 Las formas de convivencia que se dan con sus docentes:

Hablar de los docentes fue un tema al que prestaron mucho interés y tiempo los estudiantes. Al comentar sobre sus maestros fueron apareciendo distintos aspectos como los siguientes:

3.5 Relaciones interpersonales con los docentes

Los maestros son importantes en primer lugar por la cantidad de tiempo que pasan con ellos.

“El profesor es con quien convivimos más horas en el día, él sabe de cierta manera cuando llegamos con deficiencias o con virtudes, a veces sabemos más de una materia que de otra, entonces es bueno que lo sepa para que nos ayude hacer los grupos de apoyo académico” (A2 EN PI p1)

Los propios docentes confirman la importancia de su intervención en el aprendizaje de los alumnos:

Es importante motivar al alumno para que mantengan todos en un mismo nivel de aprendizaje. (A9 FG TI-AD a3.B)

Algunos de los problemas que los alumnos en focus group mencionan como importantes de parte de sus docentes, en cuanto a actitudes y forma de trato hacia ellos, son los siguientes:

- Cuando se dan sugerencias a los profesores en el desarrollo de su clase, a algunos profesores no les agrada esto y los alumnos sienten que el profesor actuaba de manera vengativa principalmente con las alumnas. (A4 FG DN p5) Cuando los profesores se molestan cuando se les hace algunas observaciones, su actitud de molestia desanima porque su actuar hacia los alumnos es como de venganza, provocando choques y desánimos. (A6 FG PI p8)
- Es importante para aprender que el maestro tenga buen humor. (A4 FG DN p6)
- La convivencia con los profesores es de poca disponibilidad. (A7 FG TI 301 p4)

- Existe apatía y poco ánimo por parte de los profesores. (A7 FG TI 301 p4)
- Les afecta negativamente en el ánimo dentro y fuera de clases, el ser ignorados por los profesores. (A7 FG TI 301 p8) Cuando los profesores los ignoran los hacen sentir mal. (A8 FG TI 302 p7)
- Les afecta negativamente en el ánimo dentro y fuera de clases, el incumplimiento de reglas en el período de exámenes. (A7 FG TI 301 p8)
- Humillación cuando el profesor se siente más por el poder de ejercer calificación sobre el alumno. (A7 FG TI 301 p10)
- Les afecta negativamente que sus maestros los comparen. (A8 FG TI 302 p8)
- Agresión como prepotencia y el evidenciar a los alumnos en público durante las exposiciones. (A6 FG PI p8)
- El estrés de los profesores afecta negativamente el ánimo dentro y fuera de las clases. (A4 FG DN p8)
- “Cuando los maestros muestran unos días una actitud y otros de mala y eso nos hace tener un ambiente tenso por la incertidumbre” (A11 SE AL 2 p5D)
- “A los más inteligentes les brindan más atención, que a los otros son más detallistas y se nota mucho la diferencia”. (A11 SE AL 2 p5E)

Los maestros por su parte señalan que es importante establecer límites y mantenerlos:

“Los muchachos siempre están probando límites, siempre hasta probando hasta dónde y entonces hasta donde puedo pasarme del límite del tiempo, hasta dónde puedo pasarme del límite de la confianza con la maestra, hasta dónde le puedo esto..., y yo creo que en la medida de que podemos ponerles límites y decir “nos llevamos bien padre, lo que sea, pero el límite es aquí” y no podemos pasar de esos límites porque entonces no estamos teniendo un buen clima y el buen clima se puede romper.” (A10 SE P-PTC b19 ANL)

Al mismo tiempo, algunos profesores hacen referencia a que no siempre logran establecer formas de trato respetuosas con sus alumnos y eso afecta el clima de trabajo en el aula. Señalan la importancia de la congruencia en su actuación:

“Muchas veces los profesores no respetan a los alumnos en el salón del clase, no los respetan como personas y los alumnos empiezan a entrar mucho como en ese conflicto de decir “ok a mí me pide que lo respete pero a mí no me respeta”, entonces yo pienso que no es una relación de “yo estoy aquí y tú estás allá y yo no te respeto porque tú estás abajo”, sino que creo que todos estamos en el mismo nivel en el aula, en el mismo nivel en la institución” (A10 SE P-PTC b19 ANL)

“A veces el clima en algunos grupos con algunos profesores no es muy bueno y no se logran los objetivos de aprendizaje porque los muchachos están ya como espinados contra el profesor, decir “si el profesor hace o dice y no me está dando ese respeto a mi aprendizaje, a mi persona” y ahí es donde se empiezan a generar muchos conflictos”. (A10 SE P-PTC b19 ANL)

- “Si en el aula nos escuchan todos propios y en los pasillos nos escuchan hablando como no nos gusta que hablen, entonces ellos ven esa bivalencia” (A10 SE P-PTC b19 ANL)

Rasgos positivos señalados:

- Hay confianza para platicar sus problemas con los profesores. (A6 FG PI p5)
- “La forma en cómo se nos llama la atención que en algunas ocasiones es reflexiva” (A6 FG PI p8)

En resumen la relación que establecen con sus maestros es muy importante. Aprecian los espacios informales de intercambio, la confianza que reciben de ellos y su trato amistoso:

“La motivación de los profesores para alentarnos para desarrollarnos como profesionistas.” (A6 FG PI p7)

Los profesores les dan confianza como amigos y esto propicia un buen ambiente. (A6 FG PI p9) El profesor deja claro que dentro aula es su dirigente y fuera son sus amigos.(A6 FG PI p9)

Conviven con sus profesores cuando les dan “ride”. (A6 FG PI p10)

Los maestros también saben de la importancia que tiene su trato y el estímulo que dan a sus alumnos:

“Vamos más a decirles, sí puedes, sí puedes hacerlo a opacarlo y decirles. No, nunca vas a poder, entonces esas ..si es bueno el buen clima que se vive con las buenas relaciones que se tiene con el maestros y alumnos , bueno yo acostumbro a no nada más decirles: sabes que no lo sabes hacer, o sea decirles no los sabes hacer pero vamos a ver cómo puedes aprenderlo y entonces le das mucha confianza al alumno como para que él diga “sí lo puedo hacer” y hasta que lo logra tú te sientes satisfecho como maestro pero ellos más aún como alumnos porque dicen nunca lo pude hacer y ahora ya lo puedo hacer.” (A10 SE P-PTC b7 SOV)

“Necesitamos el estímulo de la gente de que te está hablando y te está diciendo vas bien, vas por buen camino o algún día lo vas a lograr pero vas por buen camino, entonces el estímulo es muy importante que si llegamos a tener problema de que los alumnos llegan aquí a la mejor con el proyecto de vida a corto plazo quiero solo estudiar el primer cuatrimestre y cuando salen del primer cuatrimestre y ven todo el cambio dicen: No la voy hacer. Y se empiezan a quejar y entonces es cuando los proyectamos más allá, eres una persona y tienes muchísimas más cosas, eres una persona... y lo llevas más allá y el estímulo de estarles diciendo puedes lograrlo, hazlo”. (A10 SE P-PTC b13 SOV)

Finalmente los alumnos observan que la comunicación, las relaciones y el ejemplo de la forma de trato de sus docentes también afectan la convivencia que tengan con ellos:

“Es importante que los profesores estén bien comunicados para que todos conozcan los objetivos de los programas por ello los profesores deben trabajar en equipo.” (A5 FG DN-TI-PI a2.A)

“Algunas de las materias se relacionan, entonces si existiera comunicación entre los profesores se pudieran realizar proyectos integrales y no independientes o aislados.” (A5 FG DN-TI-PI a2.C)

“Si tenemos el buen ejemplo de que la escuela está congeniando está trabajando en equipo y el alumnado se da cuenta de eso, ellos pueden decir por qué ellos sí pueden, nosotros también podemos, porque aunque son diferentes opiniones de los profesores y de diferentes carreras, podemos hacerlo también nosotros como alumnos”. (A2 EN PI p8)

3.6 Metodologías de enseñanza

Dentro de las observaciones relacionadas con los docentes, los alumnos comentan sobre las formas de trabajo en aula que les resultan más o menos adecuadas:

“Cuando alguien participa es porque le está entendiendo, o de igual manera es porque alguien no está entendiendo, entonces le hace saber al profesor que es lo que tiene dudas y en que no tiene dudas... o sea yo pienso que es importante participar y que los profesores les estén ayudando” (A1 EN DN p1)

La importancia de que las clases tengan cierto dinamismo, que se convoque a la participación de los estudiantes:

“El maestro de presupuestos puede decirle al de ventas yo doy mi clase así...así y así, entonces el maestro de ventas puede tomar esa táctica y así nosotros ya no dormimos, muchas veces solo el profesor habla y habla de lo mismo que se hace tedioso y aburrido. Entonces yo digo que es importante que también los profesores trabajen en equipo.” (A1 EN DN p6)

“Si se reunieran todos los profesores que nos imparten clase y dijeran el grupo es así y se aburren muy pronto, al grupo les gusta las dinámicas, entonces que ellos den las clases dinámicas y así el grupo va elevando su calificación” (A1 EN DN p5).

“Es importante la convivencia porque se puede trabajar en equipo.” (A8 FG TI 302 p2)

También se señala la importancia de que los docentes integren y apoyen a los alumnos que van presentando rezago:

“Es necesario que se integren todos los alumnos de un grupo porque si no solo una parte va aprendiendo y los otros se van quedando, así que los que no van aprendiendo se desmotivan porque se van rezagando en el aprendizaje” (A9 FG TI-AD a1.A)

“Si un alumno va rezagado se debe dar asesoría por parte del profesor para ayudarlo y ponerse al corriente y no quedarse atrasado.” (A9 FG TI-AD a1.B)

Se menciona el interés de los maestros porque los alumnos aprendan:

“Si no conoce o es como los profesores de otras universidades que nada más llega y da la clase, dices: ¿cuál es el interés del profesor de que yo aprenda?” (A2 EN PI p2)

Consideran importante que los docentes tengan en cuenta que:

- Es importante para aprender que las clases sean prácticas. (A4 FG DN p6)
- Es importante para ellos que los profesores retroalimentan en sus tareas y exámenes. (A8 FG TI 302 p6)
- Es indispensable que los profesores promuevan grupos de trabajo alternos y estar motivando continuamente. (A5 FG DN-TI-PI a1.I)
- La sobrecarga de trabajo en periodo de exámenes afecta negativamente el ánimo dentro y fuera de las clases. (A4 FG DN p8)
- La competencia que no es sana es un problema de convivencia importante. (A6 FG PI p13)

Por su parte, los docentes ven la necesidad de ayudar a sus alumnos a esforzarse más, a que sepan ajustarse a ciertas normas de clase, a que aprendan a trabajar con otros y a que ayuden a los compañeros que presenten algún rezago mayor:

“Últimamente he visto a los muchachos son un poquito medios flojos, como que no quieren o les cuesta trabajo pensar, yo lo que hago con ellos es decir, cuando ellos me dicen: “es que no le entendemos” y yo les digo haber vamos a ponernos en el supuesto de que ya estamos en la empresa, que ya estamos trabajando, ¿qué haríamos?, ¿cómo le vamos hacer?, ¿cómo vamos a trabajar?, entonces ya se ponen a pensar; concientizar de que ya no están en primaria o secundaria, sino que ya están en un nivel universitario ya empiezan a cambiar su forma de pensar” (A10 SE P-PTC b10 SUV)

“El acompañamiento con los muchachos determina mucho el buen clima escolar, saber que no lo están haciendo solos y que lo podemos hacer

juntos para que llegado el momento ya lo puedan hacer ellos solos.” (A10 SE P-PTC b12 ANL)

“Que utilicemos diferentes actividades o diferentes formas de trabajo en el salón de clases, eso les fomenta mejorar el clima porque los enseñamos tanto a hacer las cosas por sí mismos cuando ponemos actividades individuales y cuando los ponemos en equipo porque los enseñamos a convivir, empiezan a comunicarse entre ellos empiezan a fortalecer relaciones dentro de todo el grupo y a la vez pues la están fortaleciendo con el profesor” (A10 SE P-PTC b15 EAN)

“Sí desde el principio yo siento que dejar en claro, establecer la claridad, dejar claro: es esto lo que tienes que aprender, lo que tienes que saber hacer” (A10 SE P-PTC b17 SOV)

“Marcar muy bien el encuadre al inicio del cuatrimestre de decirle cómo quiero trabajar con el alumno durante los cuatro meses, decirle cómo quiero que me entregue los trabajos, cuándo tiene que entregarse esos trabajos ya con fechas establecidas y sobre todo cómo va ser el trato entre profesor y alumno, basado en el respeto, pero marcar bien el encuadre, tiempos sobre todo” (A10 SE P-PTC b20 SOV)

“Sé que los alumnos tienen que acostumbrarse a trabajar en equipo, sé que tienen que acostumbrarse a trabajar con quién sea, pero a veces ponen a buenos alumnos con alumnos que no tienen el mismo rendimiento y terminan trabajando siempre los que trabajan bien, y se arrastra a los que no trabajan bien” (A10 SE P-PTC b22 ANL)

“La forma de pensar es que dicen bueno los que trabajan bien van arrastrar a los que no trabajan, y no es cierto, bueno hasta donde yo le he visto verdad, a veces los que trabajan bien terminan diciendo “pues ya sabemos que ellos no trabajan, nosotros hacemos el trabajo” y no rinden lo que deberían rendir. (A10 SE P-PTC b23 ANL)

“Los grupos muchas veces los formamos los maestros y otras veces lo forman los alumnos. El conflicto está y siguen porque les dan la oportunidad de generar un nuevo equipo y no lo hacen, se quedan en el mismo equipo entonces ahí también ya entran en conflicto con nosotros porque están discutiendo que ya no quieren trabajar con los mismos compañeros y se les da la apertura de formar un nuevo equipo y no lo forman”. (A10 SE P-PTC b24)

Sobre los procesos de evaluación:

En la evaluación tanto los alumnos como los docentes piensan que se dan situaciones de justicia o de injusticia, según se maneje. Por tanto es importante cuidar la evaluación:

“Como maestros debemos ser justos en la medida de que cada grupo es diferente cada muchacho es diferente, entonces de repente queremos estandarizarlos, pero habrá momentos en que debemos hacer alguna valoración de actividades, actitudes, conocimientos de cada uno de ellos que pues hay que poner calificaciones, pero también tratar de ser lo más justos”. (A10 SE P-PTC b16 MC)

“Los trabajos, calificarlos y todo, pero cuando ellos reconocen lo que no estuvo bien y bueno reconocemos lo que no estuvo bien y lo que estuvo muy bien de sus trabajos entra ahí la justicia, a la mejor no te apegaste a todo pero es de mucha calidad, le pusiste de tu cosecha, investigaste, no sé, como que esa parte de justicia es algo que crea un buen clima dentro del salón de clases que ellos vean que la calificación que recibe, las clases que recibe, la información, es justo lo que necesita.” (A10 SE P-PTC b16 MC)

3.7 Las formas de convivencia con sus pares

Junto con el tema de los docentes, las conversaciones regresan constantemente a hablar de las relaciones entre compañeros. Se presentan distintas reflexiones, unas mencionando qué problemas tienen con los compañeros o compartiendo lo que les gusta. Los maestros dan sus opiniones las cuales coinciden bastante con las de los alumnos:

“Hay grupos donde se establecen relaciones buenas, las actitudes son buenas, el en equipo es bueno, la situación puede no sea tan buena pero la salvan aquí y eso genera que tengan un rendimiento académico más alto, este además como que entre todos se apoyan para lograr ese rendimiento académico y esa calidad de sus trabajos” (A10 SE P-PTC b6 MC)

“Hay grupos donde pasa todo lo contrario, no se llevan bien, sus actitudes son a veces negativas, traen situaciones familiares que como dice SOV con las que no pueden, o sea no pueden y viene y entonces y las manifiestan, entonces el rendimiento académico y la calidad como que es menor.” (A10 SE P-PTC b6 MC)

Cuando la convivencia no es muy buena en el salón de clases:

“Pues la convivencia en mi salón no es muy buena ya que nuestro grupo se subdivide en subgrupos” (A3 EN TI B7)

Razones para no llevarse muy bien entre compañeros:

a. Dificultad para relacionarse con compañeros desde sus diferencias, de trato, de cultura, de ideas:

“Buscamos a las personas con las que somos compatibles en algo, o que compartimos con algo, entonces, no con todos, muchas veces en el salón no es muy buena la convivencia ya que debido a nuestras personalidades chocamos muchas veces” (A3 EN TI b7)

“Más que nada yo pienso que es cuestión de su personalidad, de su forma de ser de ellos no por la cultura que tengan, porque creo que todos compartimos los mismos valores como respeto, tolerancia, etc, que muchas veces no la tenemos, entonces creo que se debe a la personalidad de cada uno, las actitudes que tomamos y muchas veces chocamos” (A3 EN TI b7)

“No estamos de acuerdo a veces en algunas cosas y cada quién quiere hacer las cosas a nuestra manera, como creemos que es mejor y muchas veces esto genera algún conflicto.” (A3 EN TI B11)

Los trabajos en equipo que los docentes les piden hacer en equipo son ocasión de aprender a convivir con otros distintos. Hay resistencias a hacerlo. En ocasiones no lo logran.

“Con las personas que no nos llevamos bien, siempre deciden que hacer y no consideran nuestra opinión, el que ellos decidan eso hace a uno sentir como diciendo " ¿qué pasa?; molesta a la vez, porque piden tu opinión pero en realidad no la toman en cuenta” (A3 EN TI b14)

“Cuando se trabaja de una manera más dinámica, más abierta con personas con las cuales coincidimos se trabaja mejor porque no se siente uno incomodo de trabajar en equipo con personas que no nos llevamos bien, o que vayamos a pelear o discutir. Se siente uno mejor cuando trabajamos con compañeros que nos toman en cuenta y hacer el trabajo de tal forma que todos estemos de acuerdo sin discusiones.” (A3 EN TI b14)

Algunos en cambio sí valoran los espacios de trabajar con sus compañeros:

“A la mejor yo aprendo así, pero otro compañero me puede decir: no, mejor hazlo de esta otra manera y ya podemos ver entre los dos, si me gustó o no me gustó, tal vez podemos congeniar todas las formas y ya podemos sacar la mejor opción”. (A2 EN PI p5) “No todos pensamos igual y entonces

complementamos nuestras ideas cuando trabajamos en grupos.” (A5 FG DN-TI-PI a1.D)

“Me gusta más trabajar en equipo, o sea si le entiendo a los maestros, pero me gusta más como me lo explican mis compañeros, porque lo hacen en cosas que a mí me gustan, por decir en matemáticas ...variables dependiente e independientes, me lo explicaron así: “tu dependes de cuánta comida te comas para tu peso, así que la comida es la independiente y el sobrepeso es la dependiente”, como a mí me gusta mucho comer, así lo pude entender muy bien como me lo explicó mi compañero, entonces con ejemplos que uno lleva en la vida cotidiana es mucho mejor comprender, prefiero que me lo expliquen mis compañeros”. (A1 EN DN p2)

“Con los otros que no me llevo bien, como no echo relajo me pongo a trabajar y es más rápido el que podamos avanzar, me coordino más”. (A1 EN DN p3)

“Como sociedad en nuestra aula debemos de ver cómo trabajar en equipo y desgraciadamente o afortunadamente, nosotros hemos tenido muchos problemas en el grupo y ahorita que hemos estado trabajando en grupos diferentes hemos trabajado bien con los proyectos. Aunque tuvimos formas de pensar diferentes fue muy bueno porque cada quién nos enfocamos en una cosa en que éramos buenos y pudimos sacar el proyecto adelante” (A2 EN PI p4)

Problemas que se manifiestan en las relaciones con sus pares:

División y rivalidades entre grupos:

La convivencia esta segmentada solo con algunos se puede convivir. (A7 FG TI 301p4) El ambiente es muy tenso con el otro grupo de la misma carrera. (A7 FG TI 301p4)

“Si no hay respeto, no hay equipo y en el equipo siempre hay rivalidades y siempre se está chocando y dices cómo uno puede llegar a eso si no hay respeto” (A2 EN PI p9)

Burlas, apodos, trato rudo y/o agresiones verbales entre compañeros:

“Las burlas afectan a los compañeros.” (A7 FG TI 301p11)

A los compañeros les afecta que pongan etiquetas y los hagan sentir menos. (A8 FG TI 303 p11)

En el aula hay burlas, carrillas, conflictos de palabras no se ha llegado a agresiones físicas pero ha estado a punto de llegar a golpes. (A7 FG TI 301p12)

“Entre compañeros hombres llevamos una forma que tal vez para otras personas sería una falta de respeto” (A3 EN TI b18)

Agresiones verbales del otro grupo cuando están en los centros de cómputo. (A7 FG TI 301p13) Los conflictos, conflictos de palabras e insultos afectan a los compañeros. (A4 FG DN p12)

Acosos por pertenecer al grupo de liturgia de la Iglesia. (A13 FG aE)

Ciberbullying a alumna que olía mal. (A13 FG P aE)

Los problemas de convivencia más importantes son los paradigmas entre las carreras (los de procesos son los feos y la mujeres son machorras). (A6 FG PI p13)

Los alumnos mencionan que no siempre intervienen los profesores cuando se presentan estos problemas:

Los profesores no intervienen cuando surgen discusiones entre los alumnos provocando tensión y agresiones. (A12 FG AL a9)

La visión de los docentes sobre los problemas de la relación entre pares refleja varias de las situaciones ya mencionadas, aunque de una manera más general:

- Exclusión y falta de empatía hacia algunos compañeros:
- No sienten empatía con el resto de los alumnos de la UAS (A8 FG TI 302 p4)
- Existe poca aceptación porque los alumnos del campus los rechazan cuando ellos participan en eventos en el campus. (A8 FG TI 302 p4)
- Al formar equipos siempre se juntan los mismos” (A8 FG TI 303 p12)
- Exclusión entre compañeros por ser de distintos lugares de procedencia. (A8 FG TI 303 p12)
- “Empiezan en broma en broma, se empiezan a decir que tal apodo y al final pues terminan peleándose, a tal nivel que ya no quieren estar ni en el grupo o en ese equipo y pues al final va a cargar en un mal ambiente de trabajo.” (A10 SE P-PTC b28 EAN)
- “Hay personas que no se ubican que están en nivel universitario y actúan como alumnos de secundaria y sus actitudes muchas veces es molesto porque cuando nos toca trabajar con ellos en los grupos base entramos en

conflicto y esto también afecta al clima pues es molesto” (A11 SE AL 2 p2G)

- Un problema importante de convivencia es que hay alumnos que se siente mucho más que los demás. (A6 FG PI p13)

En uno de los grupos focales se relata el caso de una compañera, que abandona la universidad debido al mal trato y las burlas que recibe de parte de sus compañeros:

Por el ambiente de convivencia que se generaba hacia una compañera, la alumna desertó, fue reportada la baja por cuestión académica, cuando lo cierto es que debido a que todos se burlaban de ella por ser mayor de edad que el resto de los alumnos, por proceder de una comunidad y además porque a pesar de su mayoría de edad (23 años) sus padres la llevaban y recogían todos los días, los alumnos tomaron a juego el hacerla sentir mal y la alumna ya no se presentó para sus exámenes de recuperación. (A8 FG TI 302 p3)

Se observa así la conciencia de parte de los estudiantes de que “Sí puede abandonar un alumno la escuela por un mal ambiente, en el trato con los compañeros puede influir tanto positivo como negativo en este caso cuando diario se le molesta o se le ofende de manera constante entonces si llegar a fastidiarse y desertar.” (A6 FG PI p3)

3.8 Sugerencias para mejorar la convivencia

Por último, de estas distintas fuentes de conversación se recoge un conjunto de sugerencias para mejorar la convivencia en la universidad:

- Realizar eventos para integrarse entre diferentes grupos. (A4 FG DN p14)

- Entablar una comunicación asertiva (A7 FG TI 301 a14)
- Realizar actividades donde se puedan integrar todos los grupos (A7 FG TI 301 a14)
- Mayor convivencia por parte de los directivos hacia los alumnos (A7 FG TI 301 a14)
- Espacios adecuados para realizar deporte dentro del campus. (A7 FG TI 301 a14)
- Debe haber lugares para que los estudiantes puedan sentarse y convivir. (A4 FG DN p14)
- Tener una cafetería más grande. (A4 FG DN p14)
- Realizar eventos para integrarse entre diferentes grupos . (A8 FG TI 302 p14)
- “Si un alumno no entiende alguna cosa además de pedir apoyo al profesor debe también pedir apoyo a un compañero para evitar que se atrase, así todos iríamos al mismo ritmo y nadie se queda atrás.” (A9 FG IT-AD a1.C)
- Hacer intercambios entre grupos para trabajos académicos de las distintas carreras. (A6 FG PI p14)
- Involucrar profesores en prácticas deportivas y recreativas. (A6 FG PI p14)

Los maestros opinan que los límites y el respeto son esenciales:

“Nosotros les pedimos un cierto nivel pero creo que estamos obligados por ética a respetar ese mismo nivel y si les estamos pidiendo a ellos límites, creo que nosotros como personas profesionales debemos también respetar límites con ellos” (A10 SE P-PTC b19 ANL)

“Nosotros como maestros pues si tenemos cierto nivel de control y que sí yo en mi clase no permito que se falten a respeto el uno para el otro y si todos los maestros hicieran lo mismo al final de todo el día están en un momento de convivencia sana” (A10 SE P-PTC b28 EAN)

“La justicia va aunado con el respeto, que los alumnos respeten las normas de trabajo, las normas de la institución y respeten las relaciones entre profesores y alumnos e inclusive entre ellos mismos que no se lleguen a las faltas de respeto porque cuando hay una falta de respeto ya no hay una buena relación entre ellos, ya no hay un buen trabajo se rompe la confianza la comunicación y ya no funciona.” (A10 SE P-PTC b18 MLC)

“El respeto ayuda mucho en el clima que se genera en el aula y en la institución” (A10 SE P-PTC b19 ANL)

“El conflicto se va a generar siempre, es un conflicto cuando una de las partes de no está de acuerdo” (A10 SE P-PTC b20 SOV)

Donde empieza la mala convivencia es la falta de respeto entre los alumnos” (A10 SE P-PTC b28 EAN)

“Las faltas de respeto y la irresponsabilidad es parte de ellos” (A10 SE P-PTC b29 MC)

3.9 Resultados de administración de la escala ECEAU.

La escala de convivencia escolar para alumnos universitarios (ECEAU) fue diseñada con el soporte en primer lugar, de los resultados de la etapa exploratoria de esta investigación, los cuales a su vez fueron enriquecidos con la revisión de literatura realizada sobre escalas de clima escolar.

Por lo que toca a los resultados que arrojó la aplicación de la escala ECEAU a los 693 estudiantes universitarios encuestados, éstos se presentan en tres secciones: La primera da a conocer los resultados descriptivos de la muestra, así como los resultados arrojados de forma general con cada uno de los factores. La segunda parte, muestra los resultados obtenidos por género con cada factor y por último se presentan los resultados obtenidos por carrera con los distintos factores de la escala.

3.10 Análisis Descriptivo

De acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación final de la escala, la cantidad de hombres fue mayor que el de las mujeres, esto se puede apreciar en la figura 1.



Fig. 1 Porcentaje de hombres y mujeres

Arrojando un valor del 56% de hombres y un 44% correspondiente a las mujeres.

Respecto a la distribución de estudiantes de acuerdo a la carrera que cursan se puede observar en la figura 2.

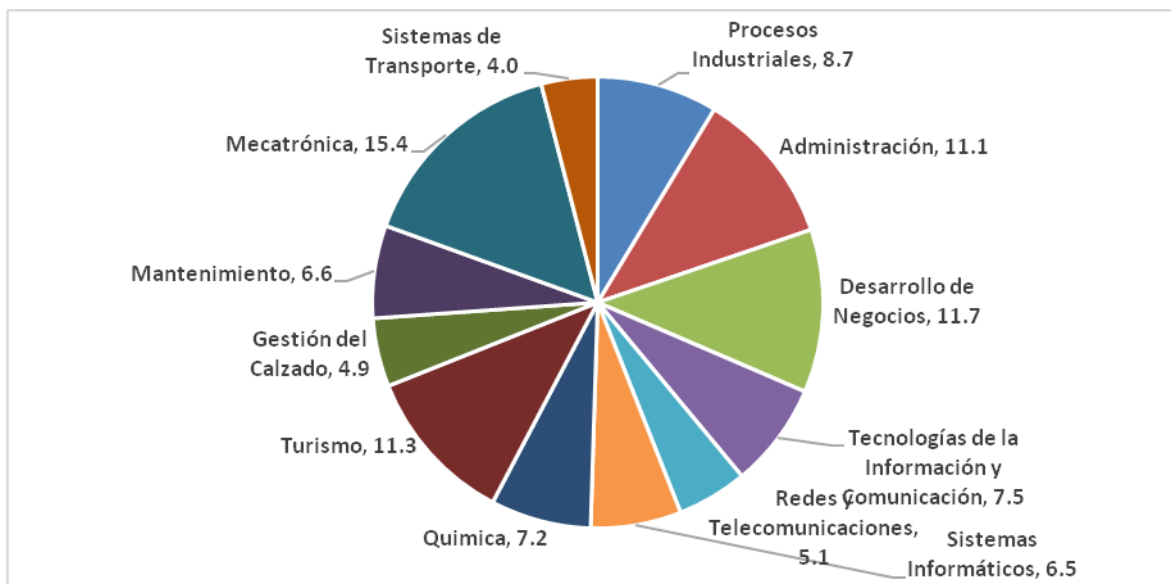


Fig. 2 Porcentaje de distribución de estudiantes por carrera.

Siendo la carrera de mecatrónica la que representa el mayor porcentaje con un 15.4%, seguida de la carrera de desarrollo de negocios con un 11.7%, turismo con 11.3% y la de administración con 11.1%. En estas carreras se concentra la mayor población de estudiantes que participaron en este estudio.

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en este estudio, de acuerdo con los factores y los indicadores considerados en la escala ECEAU descritos en el punto 2.5 del apartado de metodología. Los resultados describen los porcentajes generales de cada uno de los factores e indicadores que contempla la escala.

Factor 1 “Estructura organizacional”.

El 32% de la población considera que la estructura organizacional es muy adecuada, mientras que el 26% la considera inadecuada. (Fig. 3). Puesto que la mayoría valoró de manera positiva la estructura organizacional, podría entonces considerarse que este factor tiende a favorecer un buen clima, según opinión de los estudiantes. Sin embargo, el porcentaje de inadecuado supera una tercera

parte del total, lo que advierte que para una parte importante de los estudiantes este factor sería un obstaculizador para el clima. O dicho de otra manera, en la estructura de organización de la universidad existen elementos que entorpecen el buen clima. Los que obtuvieron puntajes más bajo son los siguientes:

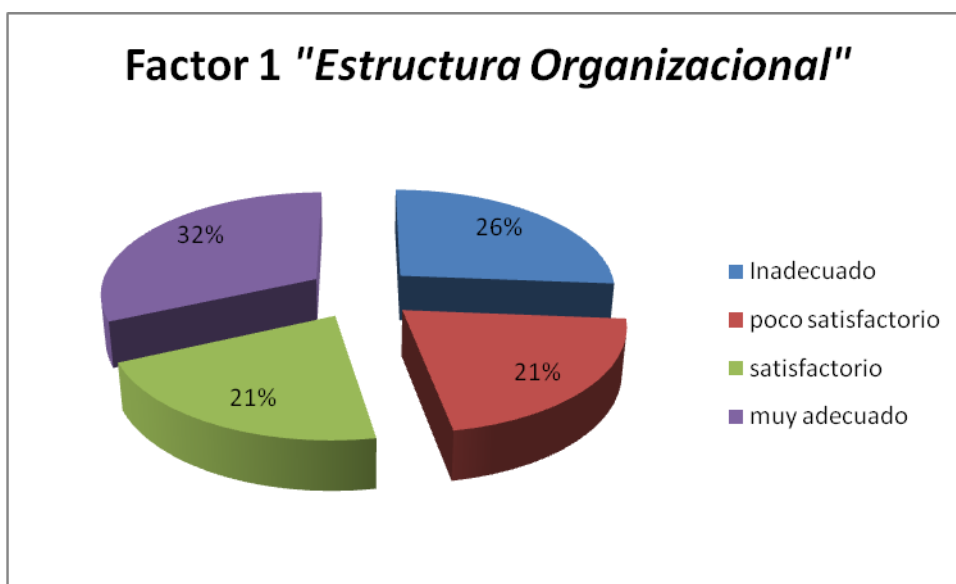


Fig. 3 Apreciación de la estructura organizacional.

Con respecto a la funcionalidad de la Institución se encontró que sólo el 28% de la población la considera satisfactoria, en tanto que el 26% considera que no lo es (Fig. 4). Funcionalidad en esta escala integra cuestiones como los servicios escolares, de becas, enfermería, instalaciones, horarios y otros.

En este factor a pesar de ser el porcentaje mayoritario en la categoría de satisfactorio,

Es importante resaltar que para el resto de los resultados de este factor, se encuentran distribuidos de manera muy similar, lo que advierte que para una parte importante de los estudiantes este factor es una limitante en la creación del clima.

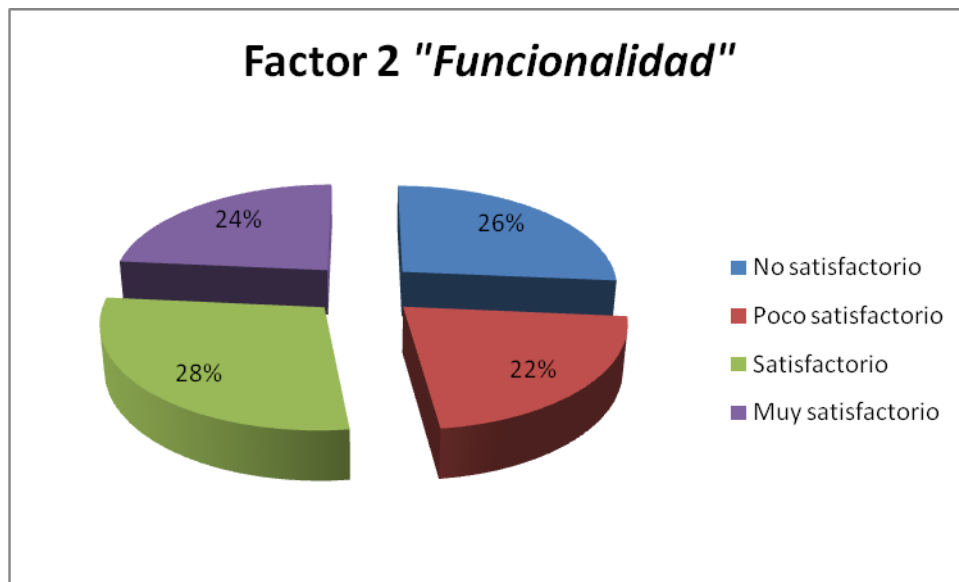


Fig. 4 Apreciación de la funcionalidad institucional.

En cuanto a la variable de prácticas docentes y en específico a la variable interacción maestro-alumno encontramos que es percibida como satisfactoria por el 28% de la población, mientras que el 25% la percibe no satisfactoria (Fig. 5);

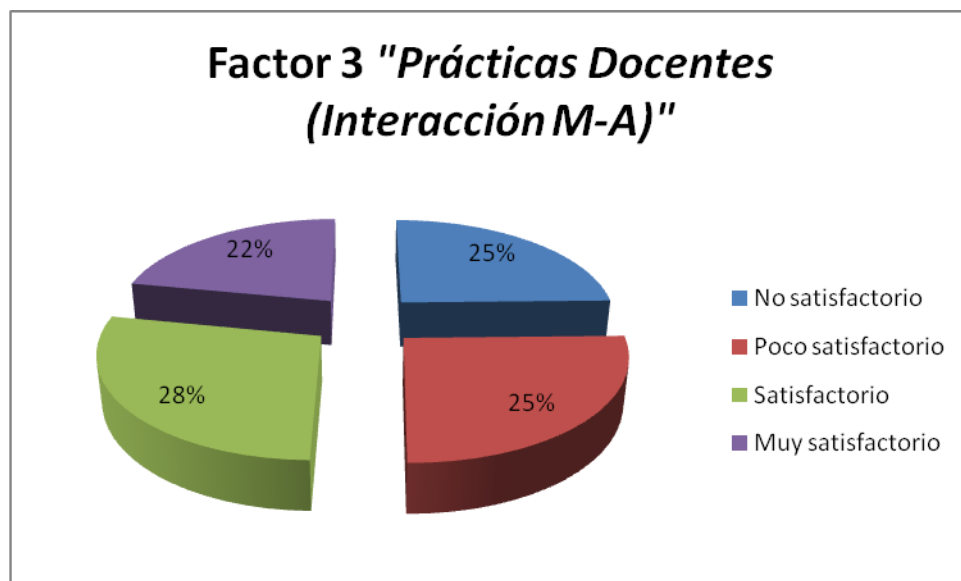


Fig. 5 Apreciación de la interacción maestro-alumno.

Nuevamente se presenta un resultado que divide las opiniones de los estudiantes prácticamente en dos grupos: El 50% de los estudiantes manifiesta estar

satisfecho y muy satisfecho con las interacciones tal como se llevan a cabo entre el maestro y los estudiantes, lo cual refleja que en su opinión prevalece un trato respetuoso al interior del aula, así como la cercanía del docente con el estudiante en su proceso de formación. Sin embargo este factor presenta porcentajes similares a la tendencia general señalada en la fig. 5, lo que significa que una población equivalente de estudiantes opina lo contrario: las interacciones con sus docentes no son satisfactorias o lo son en poca medida. Así, se presenta la necesidad de explorar qué segmentos de estudiantes se pronuncian en uno y otro sentido.

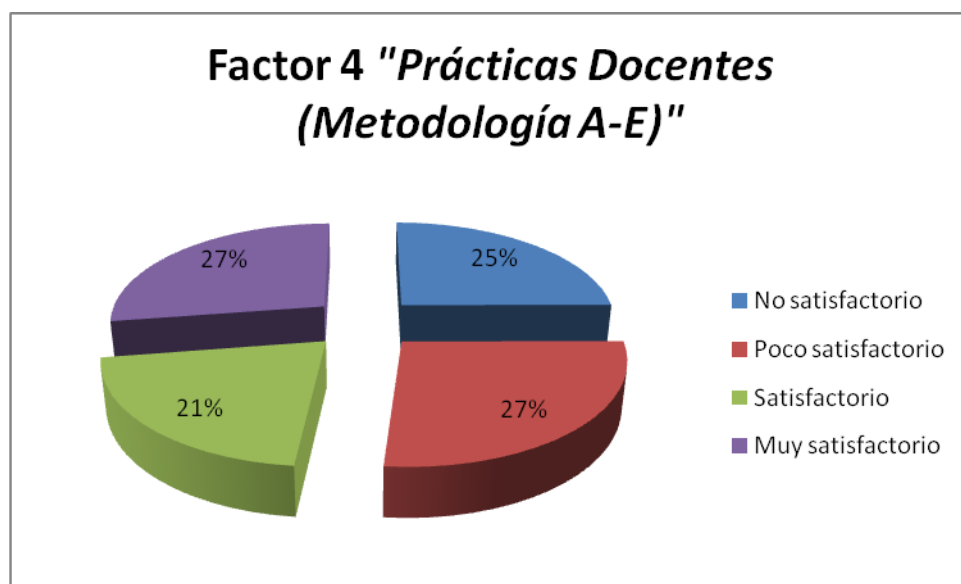


Fig. 6 Apreciación de la metodología de enseñanza-aprendizaje.

La apreciación de los estudiantes sobre metodología de enseñanza-aprendizaje presenta un mismo porcentaje en la apreciación tanto para la categoría de muy satisfactorio como la de poco satisfactorio, como puede observarse en la fig. 6. Esta división de opiniones en prácticamente dos grupos, mantiene la tendencia de que la mitad de los estudiantes está básicamente satisfechos con sus docentes, la manera en que se relacionan con ellos y sus métodos de enseñanza, mientras que la otra mitad no lo está. Esto puede reflejar también poca claridad de parte de los estudiantes en cuanto a las metodologías de enseñanza que utilizan sus

profesores y que las valores de forma similar a como aprecian su relación con los mismos.

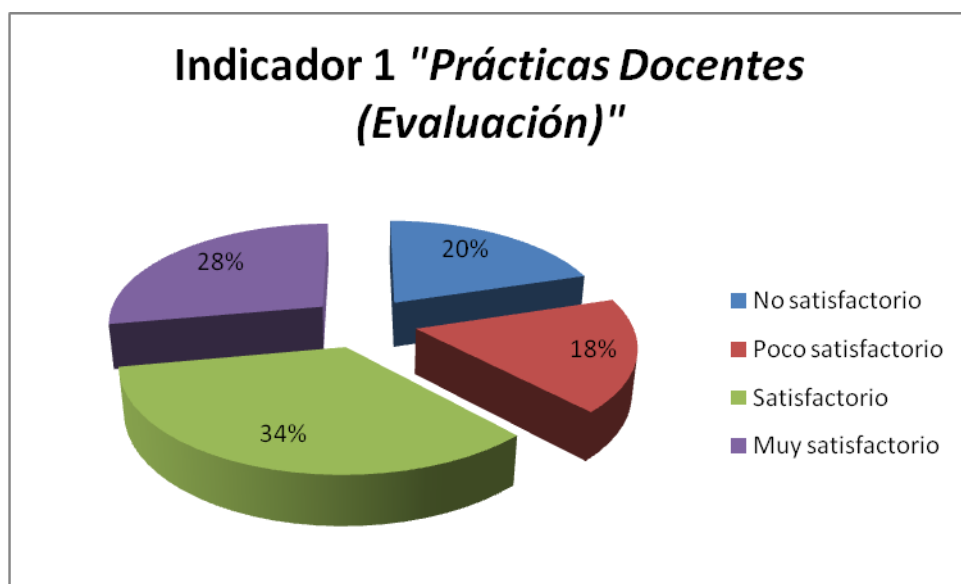


Fig. 7 Apreciación de las prácticas de evaluación.

Por lo que toca a las prácticas de evaluación de los docentes, éstas son percibidas como satisfactorias por un 34% de los estudiantes (Fig.7). Este indicador se enfoca en la apreciación del estudiante acerca de los criterios de evaluación de las materias y la existencia de una retroalimentación por parte del docente que guíe la mejora del aprendizaje. Dado que el mayor porcentaje se encuentra en la categoría de satisfactorio, siguiendo con la de muy satisfactorio con un 28% de las opiniones, se observa de conjunto que el 62% de los alumnos destaca de manera positiva este indicador referido a la evaluación por parte de los docentes. Esto indica que los estudiantes perciben una buena práctica de evaluación de los profesores, lo cual aporta a la construcción de un clima positivo en la universidad.

El factor interacciones entre compañeros, evalúa las relaciones entre alumnos que se dan de manera natural y espontánea al interior de los grupos, así como los mecanismos utilizados para la resolución de los conflictos desde la interacción, tanto en función de recursos propios de los alumnos, como de la promoción y espacios para expresar las ideas.

Las opiniones de los estudiantes muestran que éstas son percibidas como muy satisfactorias por el 25% de los estudiantes, siguiendo con un 25% que opina que son muy satisfactorias (Fig. 8). La otra mitad de la población se pronuncia por poco o nada satisfactorias. Nuevamente el grupo de opinión se divide en dos partes prácticamente iguales. Es necesario, por tanto, revisar los resultados emitidos tanto por género como por carrera, para tener una mayor claridad sobre qué segmentos de estudiantes tienen una opinión desfavorable al respecto y sobre qué aspectos en específico dentro de este factor.

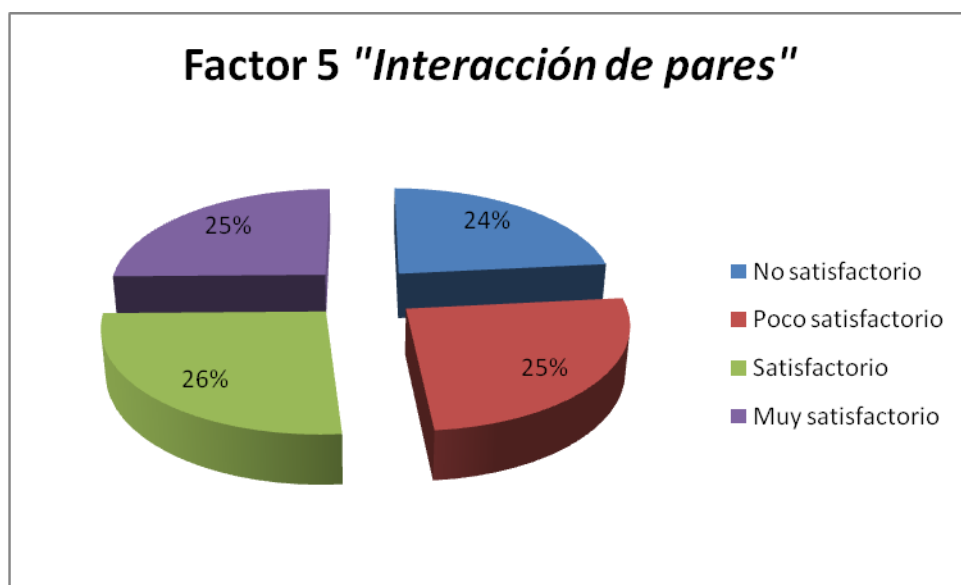


Fig. 8 Apreciación de la interacción de pares.

En el caso del indicador número 2, relativo a las oportunidades de interacción con el entorno, el 30% de los estudiantes señala estar satisfecho respecto a la interacción con el contexto externo (figura 9), y el 29 % de los estudiantes manifiestan estar muy satisfecho. Esto pone de manifiesto que más de la mitad de los estudiantes aprecia que las oportunidades que ofrece la Universidad para interrelacionarse con la comunidad y con el sector empresarial son adecuadas. Así, este indicador es apreciado de manera positiva para el clima y por ende favorece el proceso de aprendizaje como fuente de intercambio dado que los estudiantes interactúan en el proceso de construcción del conocimiento con oportunidades de vinculación con el entorno.

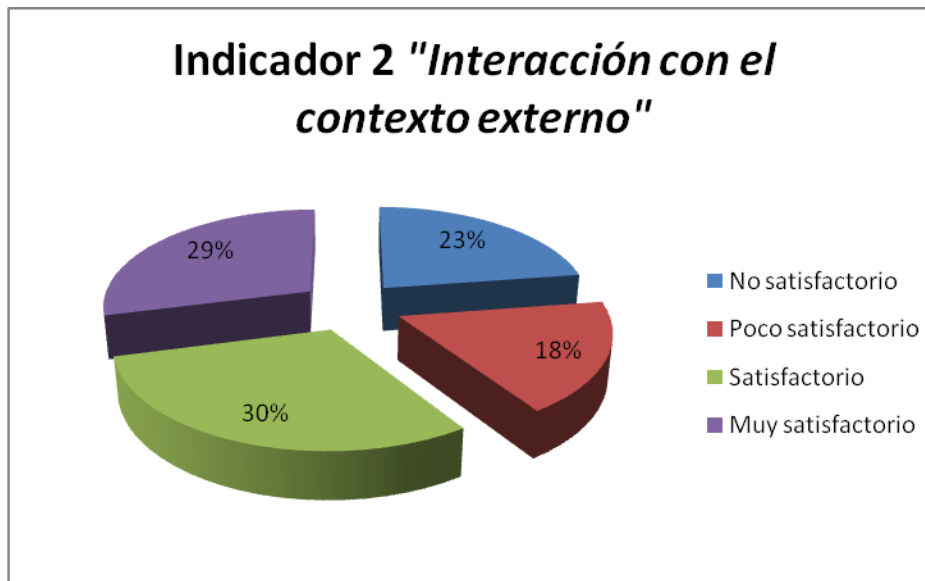


Fig. 9 Apreciación de la interacción con el contexto.

Para el factor "Satisfacción" tenemos de conjunto una opinión del 53% de los estudiantes dividida entre quienes están satisfechos con un 27% y muy satisfechos con 25%. Por su parte, el 28% de los estudiantes se manifiesta como poco satisfecho y 20% nada satisfechos (Fig. 10). Este factor evalúa el grado de satisfacción y aprobación que dan los estudiantes de su estancia y desarrollo dentro de la universidad, de manera que esta apreciación engloba a la institución educativa en su conjunto. Los resultados muestran que existe una pequeña diferencia entre quienes están satisfechos y quienes de conjunto no lo están. Nuevamente se presenta la necesidad de interrogar los datos por carrera y por sexo para conocer quiénes y con qué indicadores en específico, se pronuncian en un sentido o en otro.

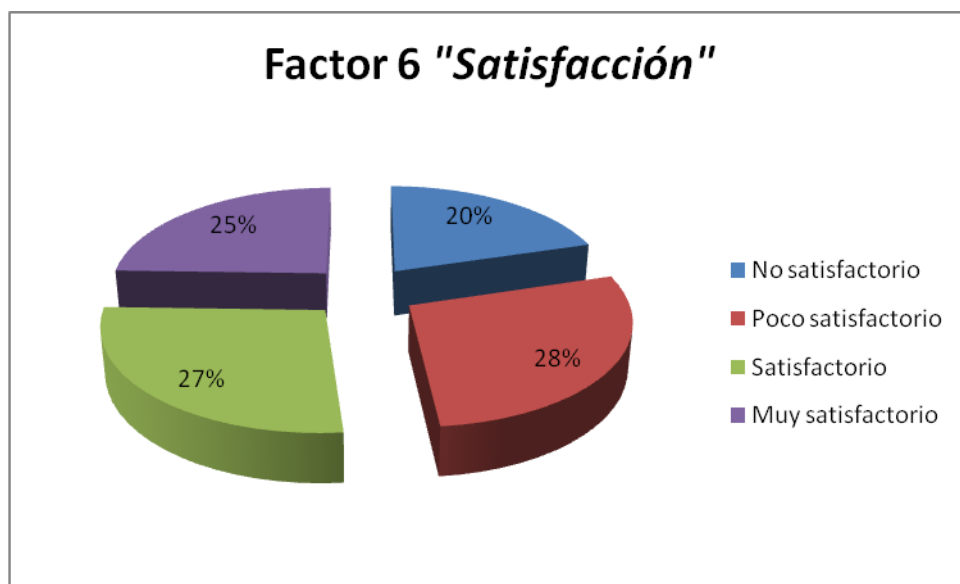


Fig. 10 Satisfacción del estudiante.

Finalmente para conocer la apreciación que tienen los estudiantes del clima es necesario considerar todos los componentes que integran la escala obteniendo que el 49% de la población considera que el Clima Universitario de la institución es favorable, o muy favorable, dato arrojado por 27%, haciendo un total de 76%. Esta última valoración de parte de los estudiantes, finalmente expresa que la balanza se inclina hacia una mayor satisfacción sobre su estancia en la universidad. Esto no debe sin embargo, dejar de atender el hecho de que 24% de los alumnos, es decir casi de uno de cada tres, no opine lo mismo y valore como no favorable el ambiente universitario (Fig. 11).

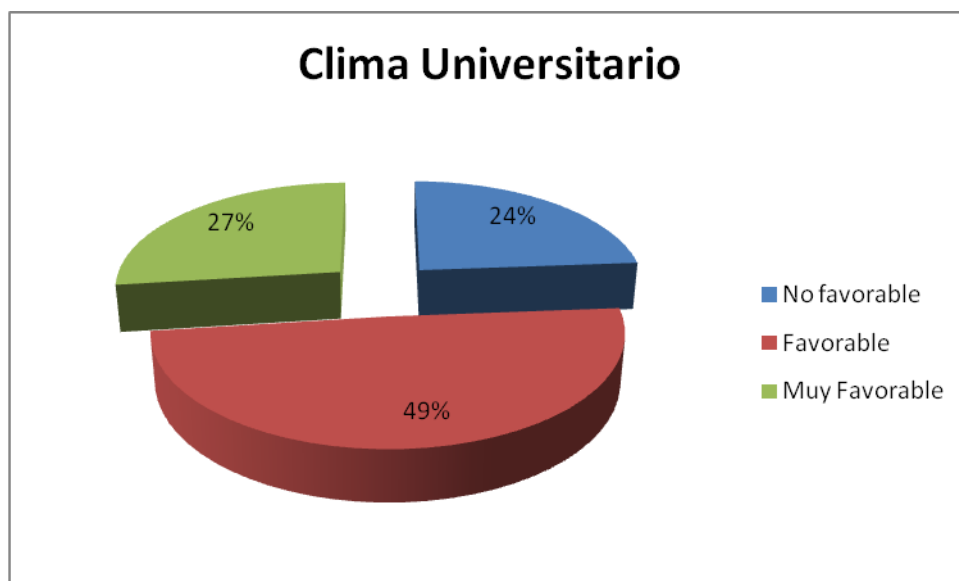


Fig. 11 Apreciación del Clima Universitario.

3.11 Análisis correlacional

Con la intención de conocer el nivel de relación existente entre las diversas variables propuestas en la escala ECEAU, se realizó un análisis correlacional utilizando la prueba Spearman.

Los resultados mostraron que existe una relación positiva altamente significativa en cada uno de los factores e indicadores que componen la ECEAU: estructura organizacional, funcionalidad, prácticas docentes (Interacción maestro-alumno), prácticas docentes (metodología enseñanza-aprendizaje), prácticas docentes (prácticas de evaluación), interacción con pares, Interacción con contexto externo y satisfacción. Lo anterior refleja la congruencia del instrumento entre lo esperado (evidencia empírica) y lo obtenido (evidencia estadística) ver tabla 10.

Tabla 10

Matriz de correlaciones componentes del clima universitario.

		Sexo	F1 Estructura Organizacional	F2 Funcionalidad	F3 Prácticas Docentes (Interacción M-A)	F4 Prácticas Docentes (Metodología A-E)	I1 Prácticas Docentes (Evaluación)	F5 interacción de Pares	I2 Interacción con contexto externo	F6 Satisfacción
F1 Estructura Organizacional	r _s	0.072								
	p	0.059								
F2 Funcionalidad	r _s	.130**	.504**							
	p	0.001	0							
F3 Prácticas Docentes (Interacción M-A)	r _s	0.071	.472**	.476**						
	p	0.061	0	0						
F4 Prácticas Docentes (Metodología A-E)	r _s	0.056	.412**	.429**	.708**					
	p	0.144	0	0	0					
I1 Prácticas Docentes (Evaluación)	r _s	.202**	.304**	.340**	.345**	.313**				
	p	0	0	0	0	0				
F5 interacción de Pares	r _s	.133**	.357**	.365**	.536**	.561**	.510**			
	p	0	0	0	0	0	0			
I2 Interacción con contexto externo	r _s	0.035	.377**	.427**	.433**	.378**	.297**	.393**		
	p	0.359	0	0	0	0	0	0		
F6 Satisfacción	r _s	.110**	.516**	.510**	.575**	.517**	.305**	.458**	.441**	
	p	0.004	0	0	0	0	0	0	0	
CLIMA UNIVERSITARIO	r _s	.145**	.687**	.713**	.820**	.761**	.551**	.720**	.618**	.758**
	p	0	0	0	0	0	0	0	0	0

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Asimismo se encontró una relación positiva altamente significativa entre las variables de género y opción de carrera ($r_s = .145$ $p=0.000$), género y funcionalidad ($r_s = .130$, $p=0.001$), género y prácticas docentes/prácticas de evaluación ($r_s = .202$, $p=0.000$), género e interacción-pares ($r_s = .133$, $p= 0.000$), género y

satisfacción ($r_s=.110$, $p=0.004$), género y clima universitario ($r_s=.145$, $p=0.000$). Estos datos nos muestran que el ser hombre o mujer influye en aspectos como la elección de una carrera y la apreciación que se tiene de algunos de los componentes del clima universitario y por lo tanto también afecta la apreciación general del clima universitario.

3.12 Análisis Prueba T

Debido a que la variable de sexo resultó ser significativa en los análisis correlacionales se realizó una prueba T de Student para muestras independientes con la intención de conocer la dirección de la relación encontrada, se utilizó la variable género como variable de agrupación encontrándose lo siguiente:

Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos en las variables de funcionalidad ($p=.024$), prácticas docentes – prácticas de evaluación ($p=.004$), interacción de pares ($p=.004$), satisfacción ($p=.020$) y clima ($p=.005$). La diferencia en el puntaje de la media de las variables identificadas como significativas se ubica a favor del grupo de mujeres, esto nos indica que las mujeres perciben el clima de una manera distinta que los hombres, aspectos del clima como son los canales de comunicación institucionales, los mecanismos institucionales para la toma de decisiones en función de las necesidades de los estudiantes, los criterios de evaluación utilizados por el docente para la materia, la existencia de una retroalimentación que guíe a la mejora del aprendizaje, las relaciones entre compañeros: sus mecanismos para resolver conflictos y la promoción de espacios para la expresión libre de ideas enmarcados en un ambiente de respeto y colaboración mutua y finalmente su aprobación de la Institución educativa en general.

3.13 Análisis de resultados relación género-factor

Debido a que existe una correlación significativa entre el género de los estudiantes y las respuestas obtenidas en cada factor, se hizo necesario hacer un análisis por género con la finalidad de identificar los comportamientos de las respuestas de acuerdo con el género de los estudiantes.

En las siguientes gráficas se muestran cada uno de los factores e indicadores con los resultados arrojados de acuerdo al género de los estudiantes.

Para el caso del factor “Estructura” tanto para los hombres como las mujeres encuestadas perciben este factor como muy satisfactorio, coincidiendo ambos en la misma categoría de resultado, inclusive con una pequeña diferencia porcentual en el valor obtenido. Esto se puede apreciar en la figura 12.

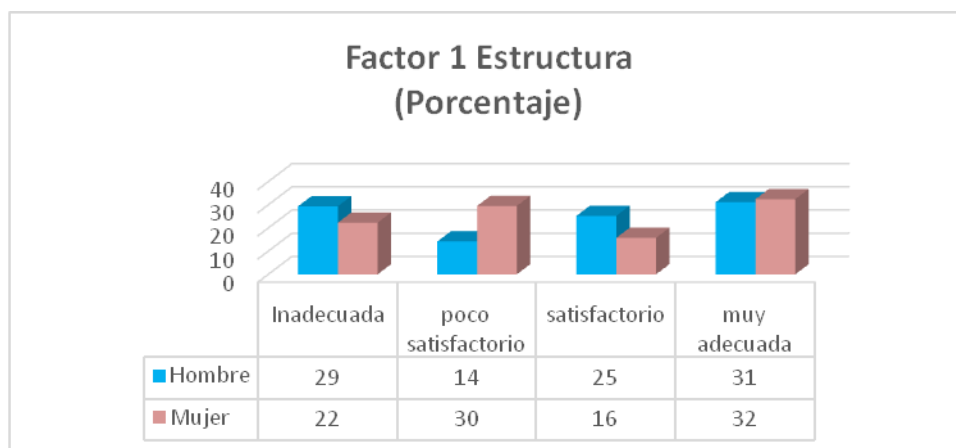


Fig. 12 Relación de la estructura con género

En el caso del factor “Funcionalidad” (Fig. 13) existe una coincidencia en las apreciaciones en este factor, dado que para los hombres y las mujeres consideran como satisfactorio las operaciones y actividades que se llevan a cabo en brindar el servicio educativo.

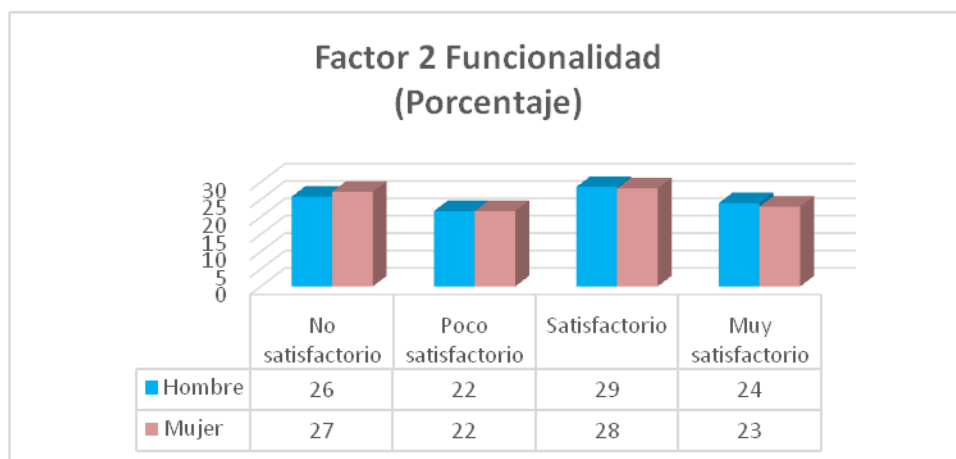


Fig. 13 Relación de funcionalidad con género.

Para el factor prácticas docentes (Interacción M-A), en el caso de los hombres consideran como satisfactorio las interacciones entre maestro con alumnos, sin embargo para las mujeres tienen el mismo valor tanto para la categoría de satisfactorio como de la categoría poco satisfactorio, de manera que para las mujeres encuestadas no existe una diferencia entre lo satisfactorio y lo poco satisfactorio, además de existir una pequeña diferencia en la categoría de no satisfactorio, por lo tanto las apreciaciones de las mujeres se encuentran distribuidas dentro del rango de no satisfactorio, poco satisfactorio y satisfactorio. Fig.14. Esto dificulta tener una precisión en el resultado al tener la misma cantidad porcentual de dos categorías de resultados diferentes.

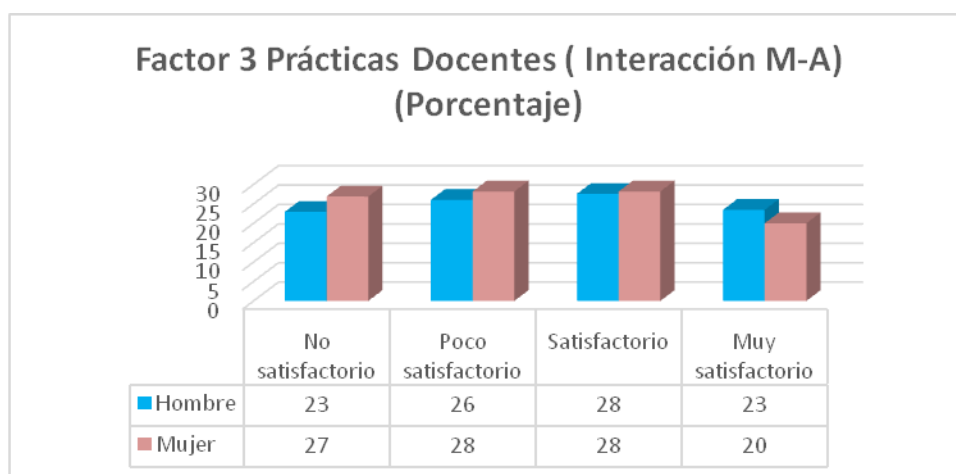


Fig. 14 Relación de prácticas docentes (interacción M-A) con género.

Respecto al factor Prácticas docentes (Metodología A-E) los hombres perciben este factor como muy satisfactorio, en cambio las mujeres lo califican como poco satisfactorio, de manera que estas diferencias en las percepciones son significativas. (Fig. 15). Aquí se abre un asunto para indagar con mayor profundidad a través de otros instrumentos que permitan apreciar qué aspectos de la relación con sus docentes, llevan a más alumna universitarias a valorar de manera negativa este factor.

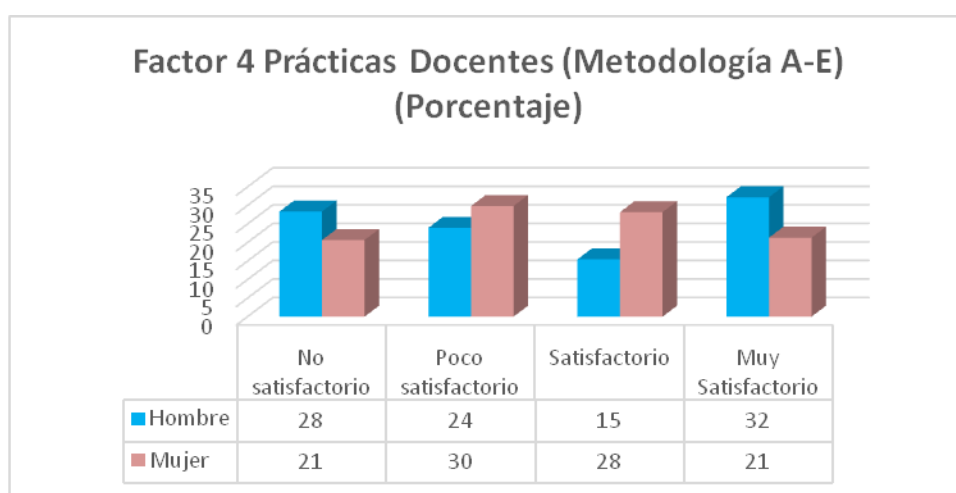


Fig. 14 Relación Prácticas Docentes (Metodología A-E)

En el caso del indicador Prácticas Docentes (Evaluación), los hombres consideran este indicador como satisfactorio y las mujeres lo califican como muy satisfactorio (Fig. 15). A pesar de existir diferencia en las categorías de resultados, ambos se encuentran dentro del rango positivo, quedando ambos con un total de 62%, si bien con matices en la forma de llegar a esta respuesta general: las mujeres valoran como muy satisfactorio en un 35% y los hombres un 22%, resultado que se compensa cuando responden quienes responden satisfactorio a secas, donde el mayor porcentaje se concentra con los hombres en la categoría de satisfactorio con un 40% mientras que las mujeres van con un 27%.

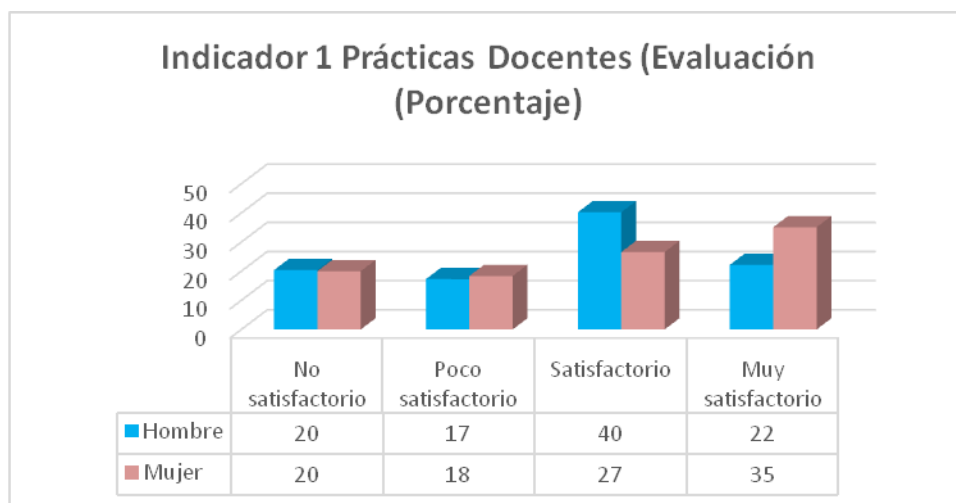


Fig. 15 Relación Prácticas Docentes (Evaluación)

En el caso del factor de interacciones entre pares (Fig. 16) , los hombres consideran este factor como poco satisfactorio, obteniendo el mayor valor de 34%, que sumando al de no satisfactorio con 19% suma un 53%. El restante 47% dirá que está satisfecho o muy satisfecho. Nuevamente las opiniones están divididas en el mismo grupo por género.

En comparación con lo asignado por las mujeres, el 44% se pronunciará por no estar satisfecha o estarlo muy poco. El restante 56% que representa un poco más de la mitad, se pronunciará por estar satisfecha o muy satisfecha con las relaciones entre pares.

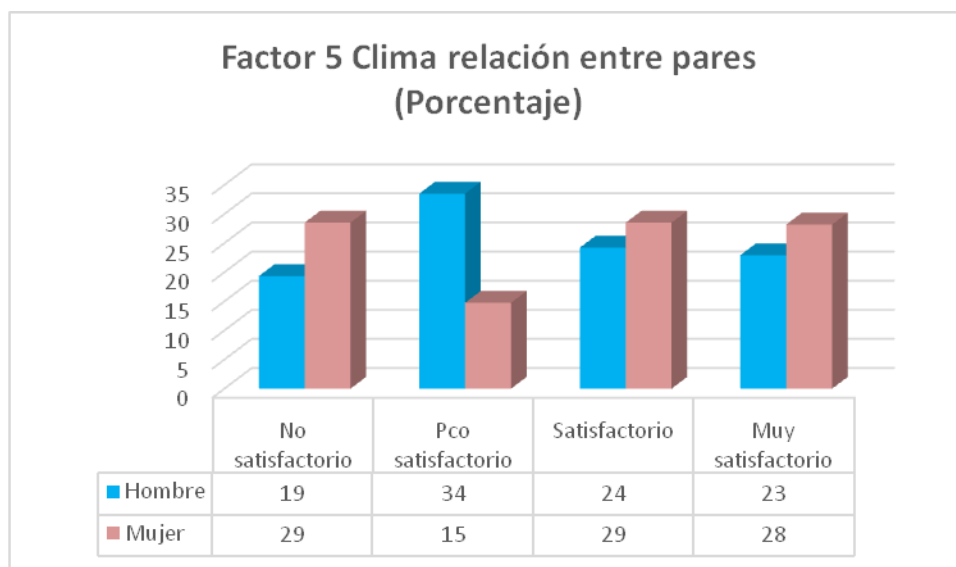


Fig. 16 Relación Interacción entre pares con género.

Respecto al indicador número 2 que considera la interacción con el contexto externo Fig. 17, los resultados presentan un 53% de mujeres satisfechas o muy satisfechas contra el restante 47% que no lo está. Los hombres están un poco arriba de estos puntajes, con un 57% de satisfechos o muy satisfechos y el 43% restante no.

Si bien en ambos casos dominan las respuestas que tienden a una valoración positiva sobre las interacciones que la universidad ofrece con el contexto externo, pero con un porcentaje cercano a la mitad de la población que opina en contrario.

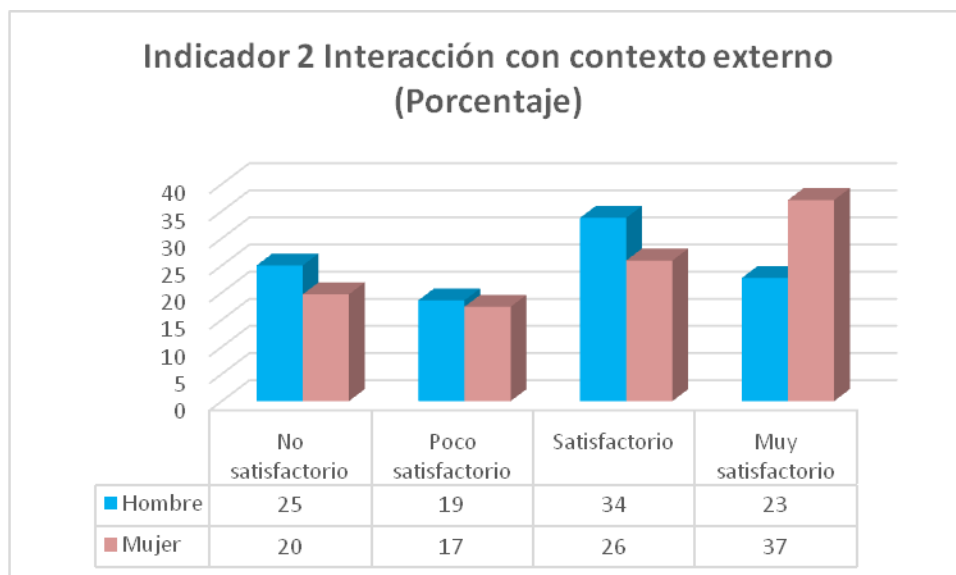


Fig. 17 Relación Interacción contexto comunitario con género.

En el factor Satisfacción del estudiante con la universidad (Fig.18), un 38% de los hombres opina estar satisfecho o muy satisfecho con su universidad. En contraparte un 52% o sea, muy poco más de la mitad de la población masculina, no lo está. Del lado de las mujeres, es mucho más alto el porcentaje que responde estar satisfecha o muy satisfecha, ya que se trata del 56% contra el 38% que respondieron los hombres; y el resto de la población femenina que será un nada despreciable 44%, responderá nada satisfecha o poco satisfecha.

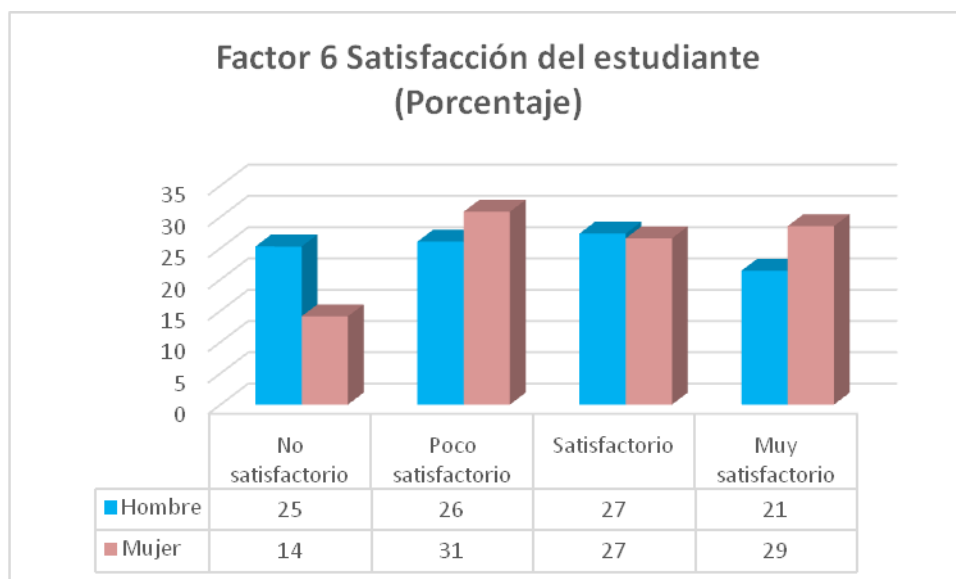


Fig. 18. Relación Satisfacción con género.

El último indicador integra todos los factores anteriores bajo el nombre de “clima” y por ello se concetra como “satisfacción con el clima universitario” Fig. 19.

Los resultados de las opiniones de los estudiantes muestran a prácticamente dos terceras partes, tanto de hombres como de mujeres, que consideran favorable o muy favorable el clima. Y una cuarta parte en el caso de los hombres y poco menos (23%) del lado de las mujeres que no opinan así.

En el caso de la respuesta favorable a secas, se puede identificar que tanto los hombres como las mujeres perciben como favorable el clima, con pequeña diferencia de que las mujeres otorgan el 50% y los hombres califican con un 48%.

Este último factor finalmente permite mostrar que de conjunto, los estudiantes de la universidad tienden a valorar que las instalaciones, la organización de clases y tareas, las relación con sus docentes, las prácticas de enseñanza y de evaluación así como las interacciones con sus compañeros tienen una valoración claramente definida en forma positiva. Esto en opinión de prácticamente el 75% tanto de hombres como de mujeres.

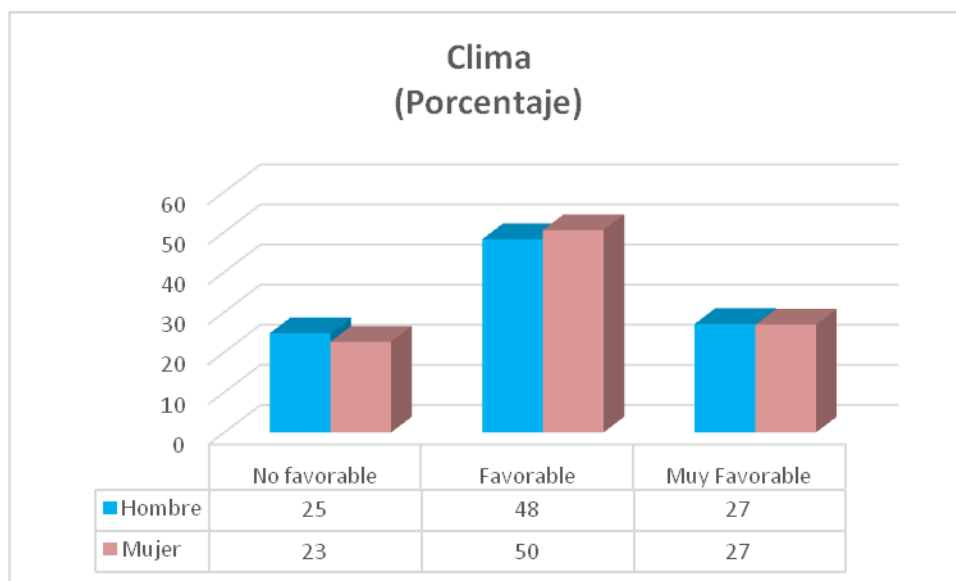


Fig. 19 Relación Clima con género

3.14 Resultados por carreras

Después de haber realizado el análisis de los resultados obtenidos por cada factor, fue necesario desarrollar un análisis más profundo por carrera que permita apreciar la manera en que se comportan las opiniones de los alumnos de distintas carreras sobre cada factor.

A continuación se presenta cada uno de los factores con los porcentajes de respuesta por carreras.

Para el primer factor Estructura, los porcentajes obtenidos por carrera se presentan en la tabla 11.

Carrera	Factor 1 :Estructura			
	Inadecuada	poco adecuada	adecuada	muy adecuada
Procesos Industriales	47	13	18	22
Administración	21	32	21	26
Desarrollo de Negocios	25	26	15	35
Tecnologías de la Información y Comunicación	4	21	19	56
Redes y Telecomunicaciones	9	14	31	46
Sistemas Informáticos	4	18	20	58
Química	26	22	16	36
Turismo	26	22	21	32
Gestión del Calzado	41	29	24	6
Mantenimiento	43	15	22	20
Mecatrónica	34	15	27	24
Sistemas de Transporte	29	21	21	29

Tabla .11 Porcentajes del Factor Estructura por carrera

En este factor tenemos varias carreras en las cuales las opiniones se distribuyen prácticamente con los mismos puntajes para cada uno de las cuatro opciones, sin embargo algunas otras presentan diferencias de opinión marcadas, por ejemplo la carrera de procesos industriales tiende a ser mal evaluada en su estructura por el 60 % de los alumnos. La carrera de Gestión del calzado también presenta este mismo porcentaje de opinión sobre lo insatisfactorio de estructura e instalaciones. Cerca de este porcentaje está la de Mantenimiento en la cual 58% de estudiantes comparte la opinión de los anteriores.

Lo contrario ocurre con las carreras de Tecnología de la información donde el 75% de los alumnos piensa que es muy adecuada o adecuada la estructura. De la misma forma la carrera de Tecnologías de Información y Redes y Telecomunicaciones en las cuales un 75% y un 78 % respectivamente tienen una opinión muy favorable con respecto a la estructura. Esto puede deberse a que

estas carreras cuentan con laboratorios especializados y equipos disponibles para los alumnos.

Carrera	Factor 2 : Funcionalidad			
	No satisfactorio	poco satisfactorio	satisfactorio	muy satisfactorio
Procesos Industriales	43	15	27	15
Administración	30	21	26	23
Desarrollo de Negocios	42	15	23	20
Tecnologías de la Información y Comunicación	15	19	33	33
Redes y Telecomunicaciones	14	6	34	46
Sistemas Informáticos	9	27	29	36
Química	18	24	30	28
Turismo	21	29	26	24
Gestión del Calzado	26	24	18	32
Mantenimiento	24	24	35	17
Mecatrónica	28	28	31	13
Sistemas de Transporte	29	18	36	18

Tabla 12. Porcentaje del Factor Funcionalidad por carrera

En el caso del factor funcionalidad la carrera de Procesos Industriales evalúa de forma negativa con un 58%, cercano a la calificación otorgada por los estudiantes de la carrera de Desarrollo de Negocios con un 57% y de la carrera de Mecatrónica con un 56%.

En cambio los alumnos de la carrera de Redes y Telecomunicaciones califican como satisfactoria y muy satisfactoria la funcionalidad de la institución, con un valor del 80% y la carrera de Tecnologías de la Información presenta un 66 %, por lo que los estudiantes del área de Informática perciben de forma adecuada la funcionalidad de la institución.

Carrera	Factor 3: Prácticas docentes (Interacción M-A)			
	No satisfactorio	poco satisfactorio	satisfactorio	muy satisfactorio
Procesos Industriales	45	23	17	15
Administración	27	23	31	18
Desarrollo de Negocios	16	23	32	28
Tecnologías de la Información y Comunicación	27	19	33	21
Redes y Telecomunicaciones	14	20	46	20
Sistemas Informáticos	13	27	22	38
Química	24	38	26	12
Turismo	22	26	33	19
Gestión del Calzado	12	38	21	29
Mantenimiento	35	30	20	15
Mecatrónica	28	27	27	21
Sistemas de Transporte	21	7	32	39

Tabla 13. Porcentaje del Factor Prácticas Docente (Interacción Maestro-Alumno)

En el caso del factor de prácticas docentes interacción maestro alumno, los estudiantes de la carrera de Procesos industriales presentan un 68 % como no satisfactoria y poco satisfactorias; comparten esta misma opinión los estudiantes de la carreras de Mantenimiento con 65% y los de Química con un 60%. Esto indica que los estudiantes de las áreas de ingeniería perciben de manera crítica la interacción con sus profesores.

En cambio los estudiantes de Sistemas de Transporte el 71% lo califican como satisfactorio y muy satisfactorio, compartiendo esta opinión con los estudiantes de Sistemas Informáticos arrojando un resultado del 68%. De igual manera, los estudiantes de Redes y Telecomunicaciones califican con 66% las interacciones con sus profesores, lo que significa que cerca de cada 10 estudiantes tienen buenas relaciones con sus maestros.

Carrera	Factor 4: Prácticas docentes (Metodología E-A)			
	No satisfactorio	poco satisfactorio	satisfactorio	muy satisfactorio
Procesos Industriales	38	30	15	17
Administración	23	32	23	21
Desarrollo de Negocios	21	16	23	40
Tecnologías de la Información y Comunicación	15	37	29	19
Redes y Telecomunicaciones	9	31	17	43
Sistemas Informáticos	13	20	27	40
Química	28	28	32	12
Turismo	19	26	29	26
Gestión del Calzado	18	29	29	29
Mantenimiento	43	30	9	17
Mecatrónica	34	25	10	31
Sistemas de Transporte	25	14	18	43

Tabla 14. Porcentaje Prácticas Docente (Metodología E-A)

La carrera de Mantenimiento evalúa de forma negativa las prácticas metodológicas de los docentes ya que otorga un 73% como no satisfactorio y poco satisfactorio, también las carreras de Procesos Industriales consideran que la metodología no es adecuada, calificando con un 68%. Lo mismo ocurre con la carrera de Mecatrónica que califica de forma negativa las prácticas metodológicas de los profesores aunque con un menor porcentaje de 59%.

En cambio para las carreras de Sistemas Informáticos el 67 % aprecia de forma positiva las prácticas metodológicas de los profesores, siendo muy similar con la apreciación de los estudiantes de la carrera de Desarrollo de Negocios quienes califican con un 63% como satisfactorio y muy satisfactorio.

Es muy posible que el tipo de carrera cambia mucho el estilo de trabajo con los estudiantes y que le resultan mucho más satisfactorias las maneras de trabajar de unas de otras.

Carrera	Indicador 1:Prácticas Docentes (Evaluación)			
	No satisfactorio	poco satisfactorio	satisfactorio	muy satisfactorio
Procesos Industriales	22	18	43	17
Administración	13	21	34	32
Desarrollo de Negocios	22	16	28	33
Tecnologías de la Información y Comunicación	21	17	31	31
Redes y Telecomunicaciones	14	23	23	40
Sistemas Informáticos	13	22	40	24
Química	10	10	38	42
Turismo	23	23	26	26
Gestión del Calzado	15	18	47	21
Mantenimiento	30	15	39	7
Mecatrónica	28	14	33	25
Sistemas de Transporte	18	18	43	21

Tabla 15. Porcentaje Indicador Prácticas Docentes (Evaluación)

Para el indicador prácticas docentes-evaluación, existe una mayor tendencia de los resultados hacia las categorías de satisfactorio y muy satisfactorio. Esto para las distintas carreras participantes, en donde el mayor resultado otorgado fue de los estudiantes de la carrera de Química con un 80%, mientras que el resto de las carreras se encuentran entre un 60 y 68%.

Los alumnos aprecian de forma positiva los mecanismos de evaluación que emplean sus profesores.

Carrera	Factor 5: Interacción relación entre pares			
	No satisfactorio	poco satisfactorio	satisfactorio	muy satisfactorio
Procesos Industriales	35	32	22	12
Administración	21	19	30	30
Desarrollo de Negocios	21	12	28	38
Tecnologías de la Información y Comunicación	21	27	25	27
Redes y Telecomunicaciones	6	26	37	31
Sistemas Informáticos	11	29	40	20
Química	24	26	22	28
Turismo	26	21	26	28
Gestión del Calzado	21	21	21	38
Mantenimiento	37	33	17	13
Mecatrónica	28	36	21	16
Sistemas de Transporte	14	21	36	29

Tabla 16. Porcentaje Factor Interacción entre pares

En el caso del factor interacción relación entre pares los estudiantes de la carrera de Mantenimiento califican con bajos puntajes la relaciones con sus compañeros asignando un 70 % como no satisfactorio y poco satisfactorio. De la misma manera los estudiantes de Procesos Industriales consideran que no hay buenas interacciones entre ellos ya que otorgan un 67% y los estudiantes de la carrera de Mecatrónica califican las interacciones no satisfactorias con sus pares en un 64%.

Llama la atención que las apreciaciones de los estudiantes principalmente de la carreras de ingeniería son quienes evalúan de forma negativa las interacciones entre ellos mismos.

En cambio para las carreras de Redes y Telecomunicaciones consideran como satisfactoria y muy satisfactoria las relaciones entre sus compañeros otorgando un 68 % de la misma forma los estudiantes de Desarrollo de Negocios califica como

positivo las interrelaciones con sus compañeros con un 66%, siendo las apreciaciones para las áreas de administración y de informática donde se valoran más las relaciones entre ellos mismos.

Carrera	Indicador 2 : Interacción con el contexto comunitario			
	No satisfactorio	poco satisfactorio	satisfactorio	muy satisfactorio
Procesos Industriales	40	20	25	15
Administración	13	13	29	45
Desarrollo de Negocios	28	20	22	30
Tecnologías de la Información y Comunicación	19	21	31	29
Redes y Telecomunicaciones	14	17	37	31
Sistemas Informáticos	11	11	40	38
Química	18	20	30	32
Turismo	14	15	28	42
Gestión del Calzado	18	29	35	18
Mantenimiento	26	22	28	24
Mecatrónica	32	20	35	14
Sistemas de Transporte	29	7	32	32

Tabla. 17 Indicador con el contexto comunitario

Respecto al factor del contexto comunitario existe una mayor tendencia hacia los resultados de satisfactorio y muy satisfactorio, en donde destacan los porcentajes de los estudiantes de las carreras de Sistemas Informáticos con un 78%, seguido de los alumnos de Administración con un 74%, Turismo con un 70% y Redes con un 68%.

Este factor de contexto comunitario es calificado más altos para siete carreras en las cuales los porcentajes des de un 60% hasta un 78%.No siendo así para el

caso de las carreras de Procesos industriales y Mecatrónica piensa que la actividades de interacción comunitaria no suficientes o adecuadas de manera que la califican con un 60% y 52% respectivamente la interacción con el contexto comunitario.

Finalmente el concentrado llamado clima

Carrera	Clima universitario		
	No favorable	Favorable	Muy Favorable
Procesos Industriales	42	43	15
Administración	25	51	25
Desarrollo de Negocios	21	48	31
Tecnologías de la Información y Comunicación	17	50	33
Redes y Telecomunicaciones	9	54	37
Sistemas Informáticos	7	47	47
Química	24	48	28
Turismo	17	56	27
Gestión del Calzado	26	35	38
Mantenimiento	41	43	15
Mecatrónica	29	54	17
Sistemas de Transporte	18	46	36

Tabla 18. Clima Universitario

Finalmente el concentrado llamado clima integra todos los elementos anteriores y muestra en conjunto como los estudiantes evalúan con una mayor tendencia en la apreciación de un clima favorable y muy favorable.

Los mayores porcentajes se obtienen para las carreras Sistemas informáticos, Redes y Telecomunicaciones y Tecnologías de la Información con porcentajes de 94%, 91% y 83% respectivamente. De manera general podemos decir que de los 12 programas educativos que contestaron la escala de clima universitario, 10 de ellos reflejan una respuesta positiva vista de conjunto con todos sus factores.

Los programas que están presentando respuestas que sugieren atender los distintos aspectos como las relaciones con sus compañeros, sus docentes y con las formas de trabajo en aula es la carrera de Procesos Industriales y la carrera de Mantenimiento por lo que será necesario hacer un estudio más profundo para saber qué aspectos deben ser revisados en cualquiera de los factores.

CAPITULO IV. Discusión de resultados y conclusiones

4.1 De las aproximaciones empíricas

La construcción de esta escala se formuló principalmente con los argumentos de los alumnos, profesores, padres y madres de familia, a través de la reflexión mediante la narrativa de la realidad que viven estos actores de la institución educativa. Estos agentes proporcionaron información relevante que dio la pauta para la identificación de los elementos centrales en la valoración del clima universitario.

La exploración empírica se realizó en dos momentos, el primero consistió en un acercamiento para identificar el problema general que perciben los actores educativos respecto a la convivencia y el segundo momento, a partir de los argumentos de la primera etapa se realizó una segunda aproximación centrada en el tema de clima escolar.

Al analizar los resultados de la primera aproximación se reunieron elementos centrales de la vivencia de los sujetos. Este acercamiento permitió tener las primeras pistas respecto a la problemática de convivencia que se propiciaba en la institución. El análisis de estos primeros hallazgos condujo a que se realizara una segunda indagación pero con elementos mucho más precisos y enfocados hacia el tema de clima.

En esta segunda exploración además de consultar con alumnos y profesores se incluyeron en este acercamiento a padres y madres de familia para hacer la indagación mucho más profunda desde distintas aristas.

A través del análisis de la exploración de estos dos sondeos, se dieron pautas relevantes para construir las dimensiones y variables de la escala de clima universitario. Por ello, para esta investigación lo que la metodología mixta de exploración secuencial fue el proceso más adecuado para diseñar la escala; se partió de una etapa cualitativa y con los resultados de esta exploración se

establecieron los elementos que debería contener la escala para posteriormente pasar a la etapa cuantitativa y realizar los estudios de validación del instrumento.

4.2 De los resultados generales

De acuerdo con los resultados obtenidos en cada factor de la escala de clima universitario, se identifica que el factor: Estructura Organizacional es calificado por los estudiantes como muy adecuado, de tal forma que para los estudiantes la apreciación que tienen respecto a las características organizacionales y políticas que enmarcan la identidad de la institución educativa como agentes que inciden en el clima, es valorada de forma positiva.

El factor metodología (Enseñanza- Aprendizaje), no está claramente definido como satisfactorio, al existir una similitud con el porcentaje de la categoría de poco satisfactorio. Esto dificulta el determinar cómo contribuye la metodología de la enseñanza-aprendizaje en el clima, sin embargo llama la atención que para este factor al no poder ser determinado, marca una necesidad de indagar por qué este factor presenta una similitud en la apreciación por parte de los estudiantes, esta indagación se puede abordar para profundizar de acuerdo a los resultados arrojados por género y por carrera.

Las prácticas docentes dentro del rubro de evaluación y contexto comunitario, son la de mayor calificación dentro de la categoría de satisfactorio. Por lo que se concluye que las formas de evaluar por parte de los docentes y las interacciones con el contexto externo, favorecen en la construcción de un clima positivo. Al existir una congruencia por parte de los docentes con las formas de evaluación, se propicia un proceso cooperativo entre los docentes y los alumnos, de tal forma que los esquemas de evaluación además de generar un medio de comunicación adecuado, propicia una correspondencia entre las modalidades y estrategias de evaluación para el aprendizaje de alumno. Con respecto al contexto comunitario al percibirse de manera adecuada por los estudiantes, se confirma que dentro del proceso de formación y socialización de los jóvenes estudiantes, es importante el

que interactúen con otras instancias comunitarias, de manera que este factor al ser apreciado de manera satisfactoria propicia el que los alumnos encuentren un acercamiento con el entorno y esto genera el que los estudiantes valoren como un factor positivo para la creación del clima escolar en que se desarrollan.

Para los factores: funcionalidad, prácticas docentes (interacción maestro-alumnos) y relación entre pares, estas son calificadas como satisfactorias aunque con un valor de porcentaje bajo alrededor del 27%. Respecto al factor funcionalidad los alumnos perciben que la dinámica de la operación del servicio educativo que se brinda es adecuado y propicia la generación de un clima positivo, de igual manera la interacción maestro-alumno es de vital importancia para generar relaciones basadas en la confianza y respeto mutuo, de tal manera que si no se dan estas buenas interacciones entre maestro y alumnos, causará un bloqueo que impida el desarrollo de un clima de comprensión, protección, apoyo y complicidad entre las dos partes para dar seguridad al alumno y facilitar su aprendizaje (Tapia, 1998).

En términos generales los estudiantes universitarios de la UTL campus León, perciben un clima universitario como favorable y muy favorable arrojando un 76%, esto significa que los estudiantes consideran que el clima institucional es positivo.

4.3 A propósito de las preocupaciones iniciales de este trabajo

La preocupación inicial de este trabajo surgió de observar las interacciones entre estudiantes que procedían de comunidades rurales y los jóvenes de comunidades urbanas en el espacio de la Universidad Tecnológica de León, campus Acámbaro. Era evidente una forma de intercambio cargada de expresiones de exclusión hacia los chicos de comunidades rurales quienes participaban en tareas de campo antes de ir a la Universidad, por su vestimenta propia de sus localidades. La burla era una forma constante de dirigirse hacia ellos. Al ser convocados a trabajos de

equipo, los jóvenes procedentes de comunidades no eran integrados con los demás compañeros.

Por un lado surgió la inquietud de conocer qué recursos utilizaban los jóvenes de comunidades rurales para enfrentar esas formas de trato que recibían. En sentido contrario, saber qué motivaba a los jóvenes de localidades urbanas a realizar ese tipo de conductas hacia sus compañeros. A la vez, llamaba la atención la falta de involucramiento de los docentes quienes observaban esas situaciones pero permanecían al margen.

Este aspecto de las interacciones entre jóvenes fue abordado como una de las dimensiones de clima escolar consideradas en la escala desarrollada, denominada “interacción entre pares”. Los resultados arrojados sobre esta dimensión muestran que en efecto, hay un problema importante que atender en este sentido. La dimensión “interacciones educativas entre pares” es evaluada como baja en general. Pero es más baja en la percepción de los varones. Los canales de comunicación, los espacios para expresar ideas y negociar conflictos, las relaciones naturales y espontáneas entre pares al interior de los grupos, así como las prácticas de inserción y exclusión grupal son todas ellas valoradas con valores muy altos de 34% en poco satisfactorio en varones y 29 % en mujeres como no satisfactorio. Eso significa que uno de cada tres estudiantes de la institución no se siente cómodo con las formas de relacionarse con sus compañeros y por lo tanto, se hace preciso tomar acciones que permitan mejorar las relaciones entre estudiantes.

Al hacer el análisis por carreras, observamos que los alumnos de las carreras como Mecatrónica, Procesos Industriales, Mantenimiento y Turismo, son quienes más claramente manifiestan una baja evaluación sobre las relaciones con sus pares, asignado puntajes de hasta 38% para la opción de “poco satisfactorio”.

Las conversaciones llevadas a cabo con estudiantes, previo al piloteo del instrumento aportó elementos que permiten dar contenido a estos datos, como el hecho de que los alumnos mencionan que se sienten incómodos por quedar

excluidos de espacios de trabajo con sus compañeros, pero sobre todo, de la falta de un procedimiento institucional para atender estas situaciones. Asimismo, la falta de intervención de parte de los docentes, no obstante su conocimiento de estas situaciones, es algo que señalaron como un agravante a estas situaciones que les llevan en no pocos casos, a decidir darse de baja de la universidad.

La aplicación de la escala de clima escolar permitió ampliar la visión sobre este problema de interacciones entre pares, ya que mostró que éstas están fuertemente relacionadas con una alta correlación de un alfa de .86.

En los resultados generales aparece la subdimensión de “prácticas metodológicas de los docentes” con valoraciones medias, es decir con porcentajes de satisfecho o muy satisfecho de 48% y de poco o nada satisfecho el restante 52% de los alumnos. Predomina así la visión más crítica sobre los métodos de enseñanza utilizados por los docentes. Si este mismo resultado lo tomamos por género, encontramos que las mujeres califican en un 30% como poco satisfactorio los métodos de enseñanza de sus docentes. En contraparte, los varones lo califican un poco más alto, ya que en la categoría de satisfactorio tenemos un 32% de respuestas.

Con respecto a las carreras, del área de Económico Administrativo los estudiantes de la carrera de Desarrollo de Negocios califican más alto la metodología didáctica con un 32% de alumnos que eligen la opción de muy satisfactorio y 17% no satisfechos. En contraparte, las del área de Mecánica lo califican con un 11% el satisfactorio y no satisfechos un 36%.

Estos resultados nos ofrecen una pista muy relevante en términos de la mejora de las interacciones entre estudiantes universitarios, puesto que integran la dimensión pedagógica y las prácticas de enseñanza como un aspecto, que de ser mejorado, redundará en mejores formas de relación entre estudiantes.

Es de notar que estos dos factores son precisamente las dimensiones evaluadas más bajas de parte de los estudiantes en la escala diseñada y aplicada.

Llama la atención sin embargo, una aparente paradoja puesto que si bien son mal evaluadas las prácticas metodológicas, califican como satisfactorias las de evaluación, lo que quiere decir que está faltando en los docentes más elementos de trabajo con sus estudiantes así como de una mayor implicación de su parte en aspectos formativos, como lo es negociar conflictos, tomar decisiones solidarias en la conformación y seguimiento al trabajo de equipos y tomar parte en situaciones que afectan el aprendizaje de sus estudiantes.

4.4 Sobre las características de la escala

La escala desarrollada tiene en común con varios de los instrumentos revisados, (Classroom Environment Scale (CES) de Trickett y Moos (1973), Environment Scale. (SES) Marjoribanks (1980), School Climate Scale, Haynes, Emmons y Corner (1993), Evaluación del clima escolar en escuelas primarias INEE (2008), Escala de clima escolar para adolescentes de la UABC, (2010)) el contemplar las dimensiones más utilizadas de manera convencional en la medición de climas institucionales como son la dimensión relación entre alumnos, relación alumno-maestro, violencia, disciplina, gestión institucional, procesos de evaluación, contexto regulatorio, relaciones sociales, comunicación entre otros.

El peso otorgado a la dimensión institucional es equiparable con otras de las escalas disponibles en la literatura. Esta dimensión contempla aspectos organizacionales tales como la estructura organizacional y la funcionalidad del servicio educativo. A su vez cada una de ella contempla diversos indicadores como son canales de comunicación, aplicación de normas, cargas académicas, servicios al estudiante, vinculación con el entorno y toma de decisiones.

Las interacciones educativas, referidas a las prácticas, procesos, relaciones, actitudes y comportamientos entre los distintos miembros que componen la institución y de la institución con el entorno, ya ha sido comentada al relacionarla con la dimensión de interacciones entre estudiantes. Sin embargo señalamos aquí

que ésta da cuenta de las distintas formas en que se desarrollan las relaciones de los actores de la institución en el curso de las tareas y asuntos que llevan a cabo en la misma.

Esta escala, a diferencia de otras revisadas, contempla un mayor detalle en la dimensión de interacciones con cuestiones como: el contexto interno, con sus pares, con maestros y con el contexto comunitario. Entonces no solamente otorga un mayor peso al aula sino a las relaciones que se dan con el contexto externo de la institución. Esto sin duda proviene también del aporte de la primera etapa exploratoria de esta investigación.

En las entrevistas realizadas, los alumnos comentan que les gustaría que sus proyectos de aplicación profesional se involucrara tanto a la comunidad empresarial como a las comunitarias, de manera que puedan atender situaciones reales y relevantes, así como enfrentarse a problemas reales y ofrecer soluciones concretas.

Por otra parte, la dimensión de satisfacción si bien es considerada en las escalas revisadas como el eje de la evaluación del clima, la manera en que se presenta aquí contempla algunas diferencias, como es el aludir a la calidad de las relaciones, la calidad en la atención de los servicios, el reconocimiento y estímulos institucionales así como los logros alcanzados. La dimensión en cuanto tal mantiene los parámetros estadísticos de validez de contenido y de constructo, y los resultados que arroja son interesantes.

Los estudiantes responden con porcentajes de 28% en no satisfactorio y de 27 % en satisfactorio. Esto significa que unos de cada tres estudiantes no está satisfecho con su universidad, uno más si lo está y el tercio restante se distribuye prácticamente a la mitad. Así tenemos a la mitad de los alumnos satisfechos con su universidad y al resto no.

El porcentaje de insatisfacción resulta muy alto y por tanto esta dimensión redundante en la necesidad de llevar a cabo acciones que mejoren la calidad de las

relaciones, de los servicios y estímulos a los estudiantes y que redunden en una mayor satisfacción de lo que vive dentro de la institución.

4.5 Sobre la perspectiva teórica de convivencia utilizada como un referente en la elaboración de la escala.

Este trabajo fue desarrollado, como se mencionó al inicio, ligado a un proyecto de investigación más amplio sobre Indicadores de Convivencia para el autodiagnóstico y la evaluación de escuelas. (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013)

Lo anterior significó muchas cosas, como lo es la colaboración en los estados del conocimiento del COMIE como miembro del equipo de trabajo y responsable de recuperar la información sobre climas escolares.

Uno de los asuntos más destacados desde el enfoque de convivencia es cómo la calidad de la educación está muy relacionada con el clima escolar, el cual aparece como un elemento central para el logro académico de los estudiantes y para su formación como persona y como ciudadano. Tal como Pérez lo enuncia: *“Para el educando el ejercicio concreto del derecho y la calidad de la educación se sitúan en el espacio del aula, en la interacción entre docentes y estudiantes, y en la interacción de los estudiantes entre sí y con los otros miembros de la institución educativa. Es decir, en el aquí y el ahora de la cotidianidad escolar, el ejercicio del derecho a una educación de calidad se materializa en la relación pedagógica docente-estudiante”*. (Pérez, C. 2007. P. 380)

Al inicio de mi trabajo de tesis parecía muy poco clara la diferencia entre el concepto de clima y el de convivencia. El trabajo de investigación documental me permitió ir haciendo algunas distinciones conceptuales para llegar a identificar los elementos clave de cada concepto.

En mi trabajo defino clima como: el conjunto de características estructurales, funcionales e interaccionales que enmarcan el desarrollo de las actividades

habituales de los miembros de la institución reflejado en la percepción de la satisfacción que les genera.

La claridad en la conceptualización del clima escolar permite conocer las percepciones de los sujetos de lo que ocurre en el desarrollo de sus actividades como estudiantes universitarios. De manera que al realizar la distinción del clima con convivencia, permitió dar pauta para poder trabajar en el desarrollo de la escala de manera mucho más precisa.

Llegar a esta distinción fue un camino muy largo de indagación y discusión en el seminario permanente de investigación. Al inicio de mi trabajo no teníamos claridad sobre los distintos enfoques que son utilizados en la literatura para estudiar el clima o la convivencia. Mis inquietudes iniciales, que en este momento vemos que podrían ser abordadas desde un enfoque analítico, quedaron situadas al identificar el tema de clima como parte de los estudios de corte normativo prescriptivo sobre la convivencia como elementos central de la calidad de la educación sobre la convivencia como atendidas con un estudio de corte normativo prescriptivo y bajo el enfoque de calidad de la educación.

Por último deseo destacar que la escala fue creada como ya se mencionó anteriormente bajo una base de indicadores de convivencia inclusiva, pacífica y democrática que al ser conformada bajo esta base otorga una mayor cobertura en relación con la obtención de otros productos educativos, a diferencia de otras escalas que se crean bajo la base de indicadores de eficiencia para el logro académico, es decir del rendimiento escolar, sin embargo es necesario centrar los logros en las relaciones interpersonales para promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y de esta manera desarrollar procedimientos orientados hacia el éxito escolar. (Nieto, 2003).



ANEXO 1. Escala de Clima Escolar Universitario

INVESTIGACIÓN INTERINSTITUCIONAL (UTL UNIDAD ACAMBARO, IBERO LEÓN, DE LA SALLE BAJÍO, ITESO) CLIMA ESCOLAR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Instrucciones:

Te agradecemos dediques un poco de tu tiempo para contestar la siguiente escala que busca medir el clima escolar que vives en tu Universidad. La información que proporciones será tratada de manera confidencial y anónima.

Es importante LEER CUIDADOSAMENTE y que reflexiones sobre cada una de las frases antes de asignar la calificación.

I.- Completa los siguientes datos que se te piden.

Sexo: Masculino ☐ Femenino ☐ Edad _____

Lugar de Procedencia: _____

Esta Universidad fue tu opción número: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3

Esta carrera fue tu opción número: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3

Carrera: _____

Cuatrimestre: _____

Grupo: _____ Turno: _____

II.- Para dar respuesta a cada aspecto evaluado, te pedimos anotes en la columna de CALIFICACIÓN el número que mejor refleje tu opinión de acuerdo a la siguiente escala:

Escala de calificación.
4 = TOTALMENTE DE ACUERDO
3 = DE ACUERDO
2 = EN DESACUERDO
1 = TOTALMENTE EN DESACUERDO

	CALIFICACIÓN
1. La Universidad tiene el equipo necesario para realizar las prácticas requeridas por el programa de estudios.	
2. La Universidad dispone de instalaciones para realizar con seguridad actividades deportivas y recreativas.	
3. Las instalaciones con las que cuentan las áreas de la Universidad nos brindan un servicio adecuado.	
4. En esta Universidad contamos con laboratorios especializados para nuestro aprendizaje.	
5. Los estudiantes sabemos con quién podemos comunicar nuestras inquietudes respecto al desempeño de los profesores.	
6. Las autoridades de la Universidad solicitan la participación de los estudiantes cuando deben tomar una decisión que nos afecta.	
7. Los estudiantes podemos solicitar a la Universidad que revise decisiones que nos perjudican.	
8. La Universidad cuenta con procedimientos para involucrar alumnos al decidir sobre asuntos importantes	

para los estudiantes.	
9. Los estudiantes pueden solicitar audiencia con la dirección cuando es necesario.	
10. En la Universidad, existe comunicación entre las diferentes instancias para tomar decisiones que atiendan las necesidades de los estudiantes.	
11. Es adecuada la cantidad de tareas y trabajos que nos dejan los profesores para nuestro aprendizaje.	
12. Los profesores se aseguran de que todos los estudiantes comprendamos en qué consisten las tareas a desarrollar.	
13. El profesor diseña actividades prácticas que nos ayuden a comprender conceptos o fórmulas nuevas.	
14. Las actividades que proponen los maestros favorecen el aprendizaje.	
15. El profesor diseña sus actividades de modo que podemos relacionar lo que sabemos con los nuevos conocimientos.	
16. El profesor y los estudiantes conversamos cuando tenemos diferencias de opinión sobre un tema.	
17. El profesor nos trata con respeto cuando nos solicita participar en clase.	
18. El profesor acompaña a los estudiantes que necesitan más apoyo.	
19. Cuando no entiendo un tema puedo acercarme a los maestros y pedirles que me expliquen mejor.	
20. Los profesores saben escuchar a los alumnos cuando tienen problemas con sus trabajos.	
21. Cuando hay conflictos, los profesores escuchan a las partes involucradas.	
22. El profesor cumple los compromisos contraídos con el grupo.	
23. El profesor se disculpa cuando dejó de cumplir algún compromiso con el grupo.	
24. Los profesores ponen en práctica aquellas cosas que nos dicen que debemos hacer.	
25. El profesor siempre nos dice en qué podemos mejorar en relación con los temas vistos en clase.	
26. Los profesores nos retroalimentan después de cada evaluación.	
27. Los profesores nos entregan nuestros trabajos con comentarios que nos ayudan a mejorar.	
28. Entre los estudiantes nos hablamos con cortesía y respeto.	
29. Entre los estudiantes discutimos sin llegar a agredirnos.	
30. Los estudiantes resolvemos nuestras diferencias mediante el diálogo.	
31. Cuando tenemos un conflicto difícil de resolver, los estudiantes buscamos un mediador.	
32. Cuando tenemos problemas entre compañeros podemos resolverlo sin insultarnos.	
33. Los alumnos se escuchan mutuamente cuando tienen opiniones opuestas.	
34. La Universidad propone proyectos de vinculación comunitaria en los que los estudiantes podemos poner en práctica nuestros conocimientos.	
35. La Universidad promueve trabajo social en zonas desfavorecidas.	
36. La Universidad promueve prácticas profesionales en favor de personas y grupos sociales vulnerables.	
37. Esta Universidad reconoce el esfuerzo de los alumnos	
38. Esta Universidad valora de forma objetiva nuestros trabajos y proyectos	
39. La Universidad reconoce nuestros logros académicos	
40. Me siento satisfecho con los servicios académicos de apoyo que ofrece la Universidad	
41. El trato que he recibido en la Universidad, ha sido satisfactorio	

ANEXO 2 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE CLIMA

Relación de Instrumentos Nacionales

Nombre del instrumento	Dimensiones/ Variables
<p>“Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”. Un estudio de gran escala. Primera Parte Características metodológicas de los estudios y referentes teóricos. Ma. Antonieta Aguilera García, Gustavo Muñoz Abundez y Adriana Orozco Martínez.</p> <p>Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Dirección de Evaluación de Escuelas. 2007</p>	<p>Las variables consideradas en este estudio son: violencia, consumo de sustancias y disciplina que formaron parte de los cuestionarios de contexto aplicados a alumnos y docentes de primaria y secundaria.</p> <p>En el caso de los alumnos las variables están relacionadas con factores personales y escolares como el desempeño académico, características de la escuela y también factores familiares; en tanto que en el caso de los profesores se incorporaron varias relacionadas con diversas facetas de la organización y el funcionamiento de las escuelas.</p>
<p>“Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias.” Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño</p> <p>Institución: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Dirección de Evaluación de Escuelas.</p> <p><i>Año de publicación:</i> 2008</p>	<p>Instrumentos, de tipo “cuestionario estructurado” se dirigen a los distintos actores del hecho educativo (supervisor, director, profesores, padres de familia y alumnos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clima Escolar-Clima de convivencia general • Satisfacción y cumplimiento de expectativas
<p>“<i>Propiedades</i> psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes.”</p> <p>Autores: Benjamín E. Salgado López, Joaquín Caso Niebla, Juan Carlos Rodríguez Macías.</p> <p>Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California. (UABC).</p> <p><i>Año de publicación:</i> 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre alumnos • Relación alumno-director • Relación ambiente escolar

<p><i>“El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar”</i></p> <p><i>Autores:</i> Patricia Anabel Plancarte Casino</p> <p>Revista Iberoamericana de educación N°. 54, PP. 145-166</p> <p><i>Año de publicación:</i> 2010</p> <p><i>Tipo de estudio:</i> Investigación para realizar la validación de constructo y contenido del índice de inclusión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas inclusivas • Prácticas inclusiva • Culturas inclusivas
<p><i>“Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”</i></p> <p><i>Autores:</i> Gustavo Muñoz Abundez</p> <p>Consejo Mexicano de Investigación Educativa</p> <p><i>Año de publicación:</i> 2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia • Consumo de sustancias • Disciplina <p>Cuestionarios de contexto aplicados a alumnos y docentes de primaria y secundaria.</p>
<p><i>“Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona Metropolitana de Guadalajara”</i></p> <p><i>Autores:</i> Isabel de la A. Valadez Figueroa</p> <p>Universidad de Guadalajara Dirección de Psicopedagógica</p> <p><i>Año de publicación:</i> 2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • violencia entre iguales en el ámbito escolar • convivencia escolar • Relaciones interpersonales
<p><i>“Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa.”</i></p> <p><i>Autores:</i> Jaime Ricardo Valenzuela, Ma. Soledad Ramírez y Jorge Antonio Alfaro</p> <p><i>Año de publicación:</i> 2009</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión institucional • Proceso de evaluación

Relación de Instrumentos Internacionales

Nombre del instrumento	Dimensiones/ Variables
(SES) School Environment Scale. Marjoribanks, Kevin (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto Regulatorio • Contexto Imaginativo • Contexto Instructivo • Contexto Interpersonal
(CES)Classroom Environment Scale. Trickett, E.M. y Moos, R.H. (1973)	Implicación, Orden y Organización, Control del Profesor, Afiliación, Innovación, Orientación a la tarea, Apoyo al Profesor, Claridad de las, Normas, Competitividad
(LEI) Learning Environment Inventory. Anderson, G.J. y Walberg, H.J. (1974)	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión interna, • Diversidad • Formalidad, Velocidad, • Ambiente, Fricción, • Orientación a los • objetivos, Favoritismos • Pandilla, Satisfacción, • Desorganización, Dificultad, • Apatía, Democracia, • Competitividad
(MCI) My Class Inventory (Versión simplificada del LEI). ANDERSON, G.J. y Walberg, H.J. (1974)	Satisfacción, Fricción, Competitividad, Dificultad, Cohesión
(P.A.E.) Percepción Ambiente Escolar. Villa, A.(1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad de expresión, • Atracción, Rechazo, • Normas, Satisfacción, • Ambiente Estimulante
(ICEQ) Individualized Classroom Environment Questionnaire. Fraser, B. (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Personalización, • Participación, • Independencia, • Investigación, Diferenciación
(CUCEI) College and University Classroom Environment Inventory. Fraser, B.J.; Treagust D.F. y Dennis, N.C. (1986)	Personalización, Implicación, Cohesión con los estudios, Satisfacción, Orientación en las tareas, Innovación, Individualización
(IACU) Inventario de Ambiente de Clases Universitarias. Villar Angulo, J.L. (1988)	Cohesión, Satisfacción, Orientación a la tarea, Innovación, Evaluación Gestión
(ESOC) Escala Sistemática de Observación de la Clase Baeza, S. (2005)	Cohesión, Flexibilidad, Liderazgo, Comunicación

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, M. A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE, p. 1522. Recuperado el 17 de marzo de 2009, de http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3448&Itemid=1051
- Álvarez- Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ecuador: Paidós.
- Anserson, C.S. (1982): “*The search of school climate: A review of research*”, en Review of Educational Research, 52 (3), pp. 368-420.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal. Un programa de mejoramiento*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2002). *Clima Social Escolar*. Una escala de evaluación – Escala de Clima Social, ECLIS. Pontificia Universidad Católica de Chile. Revista Univer. Psychol/ Bogotá, Columbia. V. 11. No. 3 pp 803-813. ISSN 1657-9267.
- Astiz, M.F. y Méndez G. (2006). *Education for citizenship. Argentina in comparason- Education, citizenship and social justice* pp. 175- 200.
- Aznar, I. (2003). *Convivir ante una realidad escolar: la violencia en las aulas*. En: J. Álvarez y otros (coord.): Participación, convivencia y ciudadanía. Granada: Osuna
- Aznar, I., Fernández, F.D., e Hinojo, F.J. (2004). Grado de incidencia del maltrato entre compañeros/as en un centro educativo de educación primaria, *Revista de Ciencias de la Educación*, 1997, pp. 27- 45.
- Bamberger, M. (2012). *Introducción a los métodos mixtos de la Educación de impacto*. Recuperado de http://www.interaction.org/impact_evaluacion_notes
- Beable, A. L. (2006). Bullying. *Aulas libres de acoso*. Prólogo de Rosario Ortega. Seri Temas Transversales/Educación para la ciudadanía. Graò Editorial. ISBN: 978-84-7827-439-0.
- Blanco, R. G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy, REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.4, Número 3.

- Blanco, R., Hirmas, C. y Eroles D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina., Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. Equipo Innovemos, OREAL/ UNESCO, Santiago. ISBN: 978-956-8302-95-5.
- Blanco, E. B. (2010). *La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México*. X Congreso Nacional de la Investigación Educativa. Área 10. Interrelaciones educación sociedad.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva*. Estudio temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO – CSIE.
- Burke, J. & Anthony, J. (2004). *Onwuegbuzie Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has come*. Educational Researcher, Vol, 33, No. 7, pp.14-26.
- Caballero, M. José. (2001). *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. Universidad de Granada.
- Camarena, R.M. (2008). *Indicadores Educativos. Hacia un estado del arte*. UNAM: Instituto de investigaciones Sociales. México. Primera Edición. ISBN 978-607-2-00011-7.
- Cancino, M. y Cornejo, R. (2001). *La percepción de clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionado de Santiago*. p.91.
- Carbajal, P. (2003). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), pp. 13-35.
- Caso, N. J., Salgado, B., Rodríguez, J. C., Contreras, L.A. y Urias, E. (2010). *“Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes”*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Unidad de Evaluación Educativa. Universidad Autónoma de Baja California. UEE Reporte Técnico 10-002. Ensenada Baja California. México. 2010.
- CERE (1993). Documento de estudio, Ministerio de Educación y Cultura Gobierno Vasco.

- Cornejo, R. y J. Redondo, (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media*. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Recuperado el 12 Abril 2012. Version on line ISSN 0718-2236
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002
- Covarrubias, P. y Martínez, C (2005). *“Aprendizaje significativo en el aula desde la perspectiva de estudiantes universitarios”*. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Área temática 1: Sujetos, actores y procesos de formación. Subtema 1.1: Sujetos (estudiantes). Hermosillo, Sonora. México. 2005.
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4ta Edicion SAGE Publications. p. 183. ISBN 978-1-4522-2609-5
- Creswell, J.W. Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications, Inc. 2d edition. ISBN 978-1-4129-7517-9. Pp. 91-105.
- Cruz, P. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. Universidad de Valencia. *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto 2007, pp. 503-529.
- Daling, L. (2001). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- De la Chaussée, M. E. (2007). *“Una falta de respeto es no hacerle caso al maestro”*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Área temática 6: Educación y valores. Mérida, Yucatán. México. 2007.
- Expósito, E. (1998), Artículo 26. En ANUE. *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Barcelona: Icaria.
- Fernández, M. (2009). *Modelo de Gestión de Conflictos Escolares (MGCE)*, Programa de Apoyo a la Gestión Pública Descentralizada y Lucha contra la Pobreza-PADEP. Cooperación Bolivia- Alemania.
- Fierro, C. (enero-junio, 2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democretica_una_perspectiva_para_gesrionar_la_seguridad_escolar
- Fierro, C. (2011-2013). *Instrumentos para el autodiagnóstico y la evaluación de escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y*

pacífica. Universidad Iberoamericana León. Proyecto financiado por Fondo Mixto CONCYTEG- CONACyT, Gto-2011-C04-165296.

- Fierro, C. y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Ed. Somos maestras.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Capítulo 2. Convivencia Escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. Estados del conocimiento. COMIE 2002-2011. ISBN: 978-607-7923-11-4.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 103-124.
- Furlán, A. & Spitzer T. C. (2002-2011). “*Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*”. COMIE, Primera Edición, 2013, ISBN: 978-607-7923-11-4.
- Galeano, E. (2002). *Módulo 8. Escuelas Eficaces con actitud. Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, M.A. y Cubo, S. (1998). Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. SAVE. Recuperado el 5 agosto 2012 en: <http://www.asociacionrea.org/bullying/8-06/actividades-y-materiales/08.06.12.pdf>.
- Gil, O. (1997). El clima en la organización escolar. Madrid: Publicado en la revista *Educación y Gestión* No 18. p. 39.
- Gómez, L. (2010). “*Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación*”. Secundaria de Lima, Perú.
- Gómez, J. L. (2006). “La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora”. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.
- Gómez, C., Matamala, R. y Alcolcel, T. (2002). “La convivencia escolar como factor de calidad”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1).

- Greene, T.C., Caracelli, V.J. & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), pp. 255-274.
- Haynes, N.M., Emmons, C. L. & Ben-Avie, M.(1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Hernández, R. (2014) .*Metodología de la Investigación*. 6ª Edición. Ed. Mc Gra Hill Educación. ISBN: 978-607-15-0291-9. pp. 539-553
- Hirmas, C. y Eroles, D. (coord.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. "Complejidades asociadas a intencionar la convivencia como ámbito relevante". Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), pp. 18-21.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago de Chile: UNESCO, Ministerio de Educación de España, con la colaboración del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 123-131.
- Hirmas, C. y Fierro, C. (2008). *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos. Capítulo Educación para la paz y la convivencia democrática*. San José de Costa Rica.
- Hormigo, T., Águila, M. C., Carreras, R., Flores, M. J., Guil, R. y Valero, S. (2003). *Conductas conflictivas en el centro escolar. En proyectos de investigación educativa*. Junta de Andalucía Consejería de Educación y Ciencias. Dirección General Educativa y Formación del Profesorado, pp. 187-200.
- INEE (2008). Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en Escuelas Primarias.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes 2005*. Chile: Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, pp.1-17 Recuperado el 30 de noviembre 2009 en http://www.navarro.cl/educacion/docs_comision/Violencia_Escolar/violencia_intraescolar_6.12.0_6.pdf

- Jasso, J., Rivero, J, Chávez, A., Almanza, C. R. y Conchas, M. (2013). *Clima escolar y su impacto en la actividad deportiva*. Universidad autónoma de Chihuahua, Facultad de Educación física y ciencias del deporte UACH.
- Jiménez, C. (2010). *Convivencia, conceptualización y sugerencias para la praxis*. Cuaderno del observatorio de la Migraciones y de la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid. Puntos de vista num. 1
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del Comportamiento* (3ra ed.). México: McGraw-Hill.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. & Blantt, S. J. (1997). Perceived school climate an difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Seciencia*. 1, 76-88.
- Lanni, N. (2000). *La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar*. Ensayo y Experiencias, Año 7 Núm. 35, Septiembre-Octubre 2000.
- Lanni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educción, la Ciencia y la Cultura núm.2, agosto-septiembre 2003.
- Licber, E. & Weisher, T.S. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research.
- López, C., Herrera,A. y Huerta, M.A. (2001). *“Clima social del aula y su relación con el Maltrato a los compañeros en Preescolar”*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). XI Congreso Nacional de investigación Educativa (COMIE). Área temática 17: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Ponencia. México, Distrito Federal. 2011. ISBN 978-607-7923-02-2.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza
- Martín Bris, M. (1999). Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación. Madrid, Universidad de Alcalá- MEC. (2000): “Clima de trabajo y organizaciones que aprenden” en *Revista Educar*, 27, pp.103-117.
- Martinez, V., Pérez, O. (2005). Conflictividad Escolar y Fomento de la Convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 38, pp.33-52.
- Maturana H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*- Colección Hachette/ Comunicación- Hachette- CED. Chile 1992.

- Medina, L.J. (2004). "Educar la convivencia en el aula de Educación Física". *Revista digital – Buenos Aires*- Año 10 Núm. 74 Julio 2004. Recuperado en www.efdeportes.com.
- Mena, I. (2008). La gestión de la innovación en la convivencia escolar y formación valoral. En Carolina Hirmas y Daniela Eroles (Coord.) *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América latina y el Caribe, pp. 229-252.
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A Source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.
- Milicic, M. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. LOM Ediciones.
- MINEDUC (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Recuperado el 25 de julio 2011 www.mineduc.cl/biblio/documentos/1197policitaconvivencia.paf.
- MINEDUC (2004). Ministerio de Educación de Chile. *Convivencia Escolar: Metodologías de trabajo para escuelas y liceos. Comprometidos por la calidad de la educación*. Chile: Ministerio de Educación, pp. 30-38. Recuperado el 30 de noviembre de 2009 en <http://biblioteca.minedu.cl/documento/934-Convivencia.pdf>
- MINEDUC (2005). *Ministerio de Educación de Chile. Política Convivencia Escolar. "Estudio Nacional de Convivencia Escolar"*.
- MINEDUC (2007). *Política de convivencia escolar*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/boblio/documento/politica_convivencia.pdf
- MINEDUC (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2013). *Guía de Reflexión Técnica. Programa de Apoyo a la Gestión del clima y la convivencia escolar*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Moreno, F. L. (2007). *La adopción de perspectivas como elemento Central del desarrollo moral*. Su relación con la cooperación en el aula. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Área temática 6. Educación y valores. Mérida, Yucatán. México. 2007.

- Muñoz, G. (2008). *Violencia escolar en México y en otros países*. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Educación de la Educación, Investigación RMIE, Octubre- diciembre 2008, Vol. 13, Núm. 39, pp. 1195-1228.
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, No.1.
- Nieto, S. (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En M. Martín (Coord). *“Planificación de centros educativos”*. Organización y calidad, Barcelona:Praxis.
- Ochoa, A. (2011). Presentación del seminario de convivencia escolar con la potencia: *“Diagnóstico sobre el clima de convivencia en escuelas de educación básica del municipio de Querétaro y su posible relación con la violencia”*. Expuesto en la Universidad Iberoamericana León Gto.
- Onetto, F. (2003). *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. No. 2. OEI. Recuperado el 14 de abril de 2009 <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>
- Ortega, R. y Sánchez, V. (2003). *Construir la convivencia para prevenir la violencia*. pp. 70-72.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), pp. 91-102
- Plancarte, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de educación*. Núm. 54 pp: 145-166.
- Perales, C., Bazdresch, J.M. y Arias, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 147-165.
- Pérez C. (2007). “Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*. pp. 375-399. España. Recuperado en www.revistaeducacion.mec.es/re/350/re350_16.pdf
- Pérez, M.I. (2002). El observador del Educador. UPEL. *Revista de Educación Laurus*, Año 8, Núm. 14. 10-14.
- Pérez, T. (2006). *El clima escolar, factor clave en la educación de calidad*. Recuperado en Abril de 2011 de www.plandecenal.edu.co.

- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato. (2013). Decreto Gubernativo Número 59, Mediante el cual se expide el reglamento de la ley para una convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el estado de Guanajuato y sus Municipios. 18 de octubre del 2013. Tercera Parte.
- Piña, J.M. y Furlán, A. (coord.) (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. La Investigación Educativa en México 1992-2002. México.
- Reyes, I. (1993). Las Redes Semánticas Naturales, su Conceptualización y su Utilización en la Construcción de Instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad* Vol. IX. AMEPSO 9, (83).
- Ríos, D., Bozzo, B., Marchant, J. & Fernández, P. S. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista RLEE*. Volumen XL, Números 3 y 4. pp: 105-126.
- Ruíz, C. (2008). *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Recuperado de <http://www.scribd.com/do/2726742/>
- Ruíz, C. (2008). *El enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativo*. Una mirada desde el Paradigma de la Complejidad. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Salgado, B., Caso, J., Rodríguez, J.C. (2010). "*Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*." UABC.
- SERCE. (2004-2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. UNESCO, Santiago de Chile.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*: Londo, Sage Publications.
- Teddlie, I.C. & Tashakkori, A. (2003). *Methods in Social and Behavioral Research*. pp. 559-579. Thousand Oaks. CA: SAGE.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso, F. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. OREAL UNESCO 2010, Santiago y del laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación.
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). *Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar*, Psicothema, 18 (2), 272-277.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza, 2003 (ensayo).
- Trickett, E.M. & Moos, R.H. (1973). *Classroom Environment Scale (CES)*.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz Derechos Humanos y Educación para la ciudadanía democrática*. Desclée de Brouwer: Bilbao.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*, informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, México: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Medición del aprendizaje*. Recuperado en septiembre 2010 en: <http://www.unesco.org/cu/Noticias04/noticia071104.htm>.
- UNESCO. (2005). *Segundo Estudio Comparativo y Explicativo 2003-2007 Análisis Curricular (SERCE)*. Recuperado en julio 2013 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001430/143084s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Educación para todos. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. El imperativo de la calidad. París.
- Universidad De La Salle, Bajío (2011). Informe no publicado. Informe del Pilotaje de la Escala de Apreciación Estudiantil para Actividades Culturales y Deportivas.
- Vera, J. (2003). *Aprender a convivir desde la escuela en el mundo de hoy*. En: Álvarez, J. et al. (coord.). Participación, convivencia y ciudadanía. Granada: Osuna.
- Villa, A. y Villar, L.(Coords). (1992). *Clima organizativo y de aula*. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida: Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Westling, M. (2002). A two level of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Yáñez, P. y Galaz, J. (2010). *“Conviviendo mejor en la escuela y en el Liceo”*. Manual sobre convivencia escolar dirigido a todos los integrantes de la unidad educativa.